

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION, IMPLANTATION ET ÉVALUATION
D'UN PROGRAMME VISANT À FAVORISER
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION ÉMERGENTE
CHEZ LES ENFANTS ÂGÉS DE 3 À 5 ANS FRÉQUENTANT UN CPEI

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
ANIK BOUTIN

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À André

REMERCIEMENTS

Je désire remercier chaleureusement Andrée Pomerleau et Gérard Malcuit, co-directeurs de cette thèse. Merci de m'avoir permis de réaliser la belle aventure Kili et de m'avoir fait confiance jusqu'au bout. Je vous en suis très reconnaissante.

Merci au Conseil Québécois pour la Recherche Sociale (CQRS) pour la bourse d'études qui m'a permis d'entreprendre mon doctorat. Merci aussi au programme Action concertée FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE qui a subventionné la réalisation du projet Kili.

Merci à Jean Bégin d'avoir rendu la statistique sympathique et nos échanges très agréables. Merci à François Labelle pour la qualité et l'originalité des illustrations créées pour Kili.

Mes remerciements et ma reconnaissance vont également aux coordonnatrices et aux évaluatrices de Kili. Elles ont grandement contribué à la réussite du projet. Un merci tout particulier à Renée, Véronique, Manon, Annie et Adèle dont je garderai toujours un excellent souvenir. Je souhaite aussi remercier les familles et leurs enfants pour leur participation au projet Kili, de même que le personnel des milieux de garde pour leur accueil chaleureux et enthousiaste.

Je veux aussi remercier sept femmes merveilleuses, anciennes collègues du Laboratoire d'étude du nourrisson (LEN). Merci aux docteurs Nathalie, Martyne, Andrée, Élisabeth, Chantal, Mélanie et Lysanne. Vous êtes pour moi des modèles de détermination et j'estime hautement vos qualités de cœur et de tête. Un merci tout particulier à Martyne pour sa générosité.

Je tiens par ailleurs à témoigner toute ma reconnaissance à Karine, amie indéfectible. Ta loyauté, ta présence, ton soutien et tes encouragements m'ont grandement aidée au cours de cette aventure. Merci.

Des remerciements vont à ma famille et belle-famille. Ils s'adressent particulièrement à ma mère (Micheline) et mes frères (Stéphane et Charles) qui, chacun à leur façon, m'ont encouragée à persévérer malgré les obstacles. Merci aussi à Jacques pour ses sages conseils et ses encouragements. Merci à Isabelle pour son dynamisme contagieux.

Enfin, je remercie affectueusement mes trois amours. Merci à mon conjoint André d'avoir mis de côté certains de ses rêves pour que je puisse réaliser le mien et à mes fils, Antoine et Nicolas, pour leur grande compréhension et leur soutien. Je suis privilégiée de vous avoir dans ma vie. Merci beaucoup. Maintenant allons nous amuser, maman ne travaille plus sur sa thèse!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
1.1 PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE.....	4
1.2 L'ALPHABÉTISATION ÉMERGENTE.....	7
1.2.1 Les composantes de l'alphabétisation émergente.....	7
1.2.2 Les relations entre les composantes de l'alphabétisation émergente et l'apprentissage de la lecture conventionnelle.....	10
1.2.3 Les expériences favorisant le développement des composantes de l'alphabétisation émergente.....	18
1.3 LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION ÉMERGENTE.....	21
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	27
1.4.1 Élaboration d'un programme d'intervention en alphabétisation émergente.....	27
1.4.2 Implantation du programme en CPEI de milieu populaire.....	28
1.4.3 Évaluation des impacts du programme.....	28
CHAPITRE 2	
MÉTHODE.....	29
2.1 LE PROGRAMME KILI.....	29
2.2 IMPLANTATION DE KILI EN SERVICE DE GARDE.....	32
2.2.1 Formation au programme, matériel utilisé et suivi.....	33
2.2.1.1 Formation.....	33
2.2.1.2 Matériel.....	34
2.2.1.3 Suivi.....	38
2.2.2 Évaluation de l'implantation.....	39

2.3 ÉVALUATION DES IMPACTS.....	39
2.3.1 Participants et participantes.....	39
2.3.1.1 Mode de recrutement.....	40
2.3.1.2 Consentement.....	41
2.3.1.3 Échantillon.....	41
2.3.2 Déroulement de l'évaluation.....	42
2.3.3 Instruments d'évaluation.....	43
2.3.3.1 Mesures auprès des parents.....	43
2.3.3.2 Mesures auprès des enfants.....	45
2.3.3.3 Mesures auprès des éducatrices.....	49
2.4 ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR LES ÉDUCATRICES.....	50
CHAPITRE 3	
RÉSULTATS.....	52
3.1 IMPLANTATION DE KILI.....	52
3.2 ÉVALUATION DE L'IMPACT DE KILI.....	55
3.2.1 Analyses préliminaires.....	55
3.2.2 Mesures auprès des enfants.....	55
3.2.2.1 Alphabétisation émergente selon l' <i>Adaptation française</i> <i>abrégée du DSC</i>	55
3.2.2.2 Développement intellectuel selon l' <i>Échelle Stanford-Binet</i>	65
3.2.3 Mesures auprès des éducatrices.....	67
3.2.4 Mesures auprès des parents.....	69
3.3 ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR LES ÉDUCATRICES.....	70
CHAPITRE 4	
DISCUSSION.....	75
RÉFÉRENCES.....	90

APPENDICE B	
MATÉRIEL.....	217
APPENDICE C	
MESURES AUPRÈS DES PARENTS.....	221
APPENDICE D	
MESURES AUPRÈS DES ENFANTS.....	237
APPENDICE E	
MESURES AUPRÈS DES ÉDUCATRICES.....	255
APPENDICE F	
MÉTHODE DE CALCUL DE L'ESTIMÉ «LECTURE INTERACTIVE FACULTATIVE».....	273
APPENDICE G	
LES ACTIVITÉS DU VOLET B DU PROGRAMME KILI.....	275

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Scores des enfants à l'Échelle d'alphabétisation émergente selon la condition et le moment de mesure.....	56
3.2	Scores des enfants au regroupement Habiletés langagières selon la condition et le moment de mesure.....	57
3.3	Scores des enfants au regroupement Discrimination visuelle selon la condition et le moment de mesure.....	58
3.4	Scores des enfants à l'objectif Dextérité manuelle selon la condition et le moment de mesure.....	59
3.5	Scores des enfants à l'objectif Mémoire à court terme selon la condition et le moment de mesure.....	60
3.6	Scores des enfants à l'objectif Détection de rimes selon la condition et le moment de mesure.....	61
3.7	Scores des enfants de 4-5 ans à l'objectif Détection de rimes selon la condition et le moment de mesure.....	62
3.8	Scores des enfants de 3-4 ans à l'objectif Mémoire à court terme selon la condition et le moment de mesure.....	63
3.9	Scores des enfants de 3-4 ans à l'objectif Dextérité manuelle selon la condition et le moment de mesure.....	64
3.10	Scores de QI global des enfants selon la condition et le moment de mesure.....	65
3.11	Scores des enfants à la sous-échelle Raisonnement verbal selon la condition et le moment de mesure.....	66
3.12	Évaluation des éducatrices du niveau d'implication verbale des enfants participant à l'évaluation de Kili lors de la lecture interactive ($n = 37$).....	74
E.1	Évaluation des éducatrices de l'intérêt envers les livres et la lecture des enfants participant à l'évaluation de Kili selon leur groupe d'âge	272

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Classification des composantes de l’alphabétisation émergente selon les processus de lecture identifiés par Whitehurst et Lonigan (1998).....	9
2.1 Nombre d’activités Kili selon le type d’habiletés ou de connaissances ciblé et selon le volet.....	30
2.2 Type et fréquence des activités papier-crayon selon le volet.....	36
3.1 Taux de conformité des éducatrices au programme.....	53
3.2 Intensité de la participation des enfants selon le type d’activités réalisées.....	53
3.3 Activité nommée par les éducatrices comme la plus utile ou la moins utile (pourcentage selon le nombre total de leurs réponses)....	70
3.4 Évaluation des éducatrices du degré de difficulté des activités en fonction du niveau de développement des enfants.....	71
3.5 Évaluation des éducatrices de l’appréciation des activités, de leur point de vue et de celui des enfants.....	73
B.1 Liste du matériel dans chacun des deux cartables Kili (volets A et B)	219
B.2 Liste des livres donnés selon le groupe d’âge.....	220
C.1 Données sociodémographiques des participants selon la condition et pour l’échantillon complet.....	232
C.2 Habitudes de lecture des parents selon la condition et résultats des analyses sur l’équivalence des données.....	233
C.3 Résultats des analyses sur l’équivalence des données sociodémographiques des participants des deux conditions.....	233
C.4 Habitudes de loisirs et de lecture des enfants selon la condition, au pré-test et au post-test, et résultats des analyses de la variance à mesure répétée	234

C.5	Habitudes de loisirs et de lecture des enfants selon la condition et le groupe d'âge, au pré-test et au post-test	235
D.1	Scores des participants à l'Échelle d'intelligence Stanford-Binet et à l'Adaptation française abrégée du <i>Developing Skills Checklist</i> au pré-test.....	248
D.2	Les sept regroupements du <i>DSC</i> et les objectifs qui les composent...	249
D.3	Les 20 objectifs mesurés par l'Adaptation française abrégée du <i>DSC</i>	250
D.4	Scores à l'Adaptation française abrégée du <i>DSC</i> au pré-test et au post-test selon la condition et résultats des analyses de la variance à mesure répétée.....	251
D.5	Scores à l'Adaptation française abrégée du <i>DSC</i> au pré-test et au post-test, selon le groupe d'âge et la condition, et résultats des analyses de la variance à mesure répétée.....	252
D.6	Scores à l'Échelle Stanford-Binet au pré-test et au post-test selon la condition et résultats des analyses de la variance à mesure répétée...	254
E.1	Scores d'alphabétisation émergente attribués par les éducatrices aux enfants participant à l'évaluation de Kili (pourcentage d'enfants à chacun des niveaux).....	268
E.2	Scores d'alphabétisation émergente attribués par les éducatrices aux enfants participant à l'évaluation de Kili selon leur groupe d'âge (pourcentage d'enfants à chacun des niveaux).....	269
E.3	Appréciation du programme par les éducatrices ($n = 11$).....	270
E.4	Évaluation des éducatrices du degré d'intérêt envers les activités du programme de l'ensemble des enfants participant à l'évaluation de Kili et selon leur groupe d'âge.....	271

RÉSUMÉ

Au Québec, au moment de l'élaboration de la présente étude, l'essor de la recherche et de l'intervention en alphabétisation émergente débutait. À notre connaissance il n'existait pas encore de programme d'intervention en français, implanté avant la maternelle, ciblant spécifiquement l'alphabétisation émergente et faisant l'objet d'une étude empirique. Le but principal de notre étude consiste à combler cette lacune. Pour ce faire, nous effectuons d'abord une recension des écrits afin d'avoir une connaissance approfondie de l'alphabétisation émergente, de ses composantes et des expériences qui peuvent en influencer le développement. Sur la base de cette connaissance, nous élaborons un programme d'intervention visant le développement de l'alphabétisation émergente d'enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentant des Centres de la petite enfance en installation (CPEI) en milieu populaire. Cinq grands domaines d'habiletés et connaissances sont ciblés: les habiletés langagières, la sensibilité phonologique, les connaissances sur l'écrit, la dextérité manuelle et la discrimination visuelle. Le développement de l'intérêt des enfants envers les livres et la lecture est aussi visé. Le programme développé (Kili) comporte deux volets: le volet A pour les enfants de 3-4 ans et le volet B pour ceux de 4-5 ans. Il s'échelonne sur 24 semaines et comporte trois activités par semaine, sous forme de jeux initiés par l'éducatrice. La lecture interactive, l'écoute de comptines et chansons, un jeu d'identification de sons dans les mots et des activités papier-crayon constituent les quatre grandes catégories d'activités ludiques utilisées. La lecture interactive est adaptée de façon à stimuler les habiletés langagières et les connaissances sur l'écrit des enfants de 3 à 5 ans. Le programme est implanté dans 15 groupes d'enfants de quatre CPEI. Afin d'en évaluer l'impact, nous comparons l'alphabétisation émergente des enfants ayant participé au programme à celle d'enfants d'autres CPEI n'y ayant pas participé. Pour ce faire, nous utilisons trois sources d'information. D'abord, nous traduisons et adaptons une mesure de l'alphabétisation émergente utilisée aux États-Unis, le *Developing Skills Checklist* (CTB, 1990), que nous complétons par des questionnaires administrés aux parents et aux éducatrices des enfants. Ensuite, le développement intellectuel des enfants est évalué, à l'aide de l'*Échelle d'intelligence Stanford-Binet* (4^e édition, Thorndike, Hagen, & Sattler, 1991a). Nous complétons l'analyse de l'impact du programme par des mesures de son implantation et par l'évaluation qu'en font les éducatrices. Les résultats de l'implantation indiquent que le programme est implanté avec succès. Les éducatrices réalisent la quasi-totalité des activités prévues. L'impact du programme est différent selon la composante de l'alphabétisation émergente évaluée et selon la dimension du développement intellectuel mesuré. Les résultats montrent globalement que le programme contribue au développement d'aspects importants de l'alphabétisation émergente des enfants qui sont associés au succès de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, tant sur le

plan du décodage que de la compréhension de texte (habiletés langagières, sensibilité phonologique, aptitudes de raisonnement). Il contribue aussi au développement d'aspects qui peuvent favoriser le succès de cet apprentissage (dextérité manuelle, intérêt envers les livres et la lecture). Il n'a toutefois pas d'impact sur les connaissances sur l'écrit et la discrimination visuelle des enfants. L'étude se conclut par une discussion où ces résultats sont interprétés tour à tour. Des améliorations à apporter au programme sont suggérées afin de favoriser le développement des connaissances sur l'écrit des enfants et d'augmenter l'intensité de l'intervention. Des suggestions sont faites pour orienter les recherches futures.

Mots clés: alphabétisation émergente, préscolaire, intervention, lecture interactive,
Centres de la petite enfance

INTRODUCTION

En 1999, lors de l'élaboration de ce projet, on assistait à l'éclosion de recherches empiriques sur l'alphabétisation émergente des enfants d'âge préscolaire. Ces recherches résultaient de l'association significative découverte entre des composantes de l'alphabétisation émergente (en particulier la conscience phonologique) et la performance des enfants lors de l'apprentissage de la lecture, au début de leur scolarisation. Des interventions afin de favoriser le développement de ces composantes ont été élaborées et évaluées. Elles ciblaient en grande partie les enfants de milieux défavorisés, puisqu'ils présentent habituellement plus de risques que les autres d'avoir des difficultés à apprendre à lire. La majorité de ces interventions étaient implantées dans les classes maternelles et celles de première année. Quelques-unes l'ont été dans les services de garde, avant l'entrée à la maternelle. Les effets positifs de ces programmes ont grandement contribué à l'engouement pour ce domaine de recherche. La quasi-totalité de ces travaux étaient faits en langue anglaise. Il est possible de présumer que l'adaptation française de ces interventions puisse aussi donner des résultats positifs. Cependant, cela reste à être démontré. Au Québec, en 1999, ce champ de recherche et d'intervention en était à ses débuts. À notre connaissance, il n'existait pas encore de programme d'intervention en français, implanté avant la maternelle, ciblant spécifiquement l'alphabétisation émergente et faisant l'objet d'une étude empirique.

Afin de contribuer à combler cette lacune, nous avons élaboré la présente étude. Son but est de favoriser le développement de l'alphabétisation émergente chez les enfants d'âge préscolaire (avant la maternelle) provenant de milieu populaire. Pour atteindre ce but, nous nous sommes fixé quatre objectifs: 1. élaborer un programme d'intervention préscolaire sur la base des résultats de recherches en alphabétisation

émergente; 2. l'implanter dans des Centres de la petite enfance en installation (CPEI) de milieu populaire; 3. en évaluer l'impact sur les enfants à l'aide d'un groupe témoin; 4. utiliser ces résultats pour orienter les recherches futures. Les quatre chapitres de cette thèse présentent les informations relatives à chacun de ces objectifs.

Le premier chapitre (Contexte théorique) se divise en trois sections. La première décrit la problématique ayant mené à l'élaboration de notre programme (Kili). Nous y parlons des enfants ayant des difficultés à apprendre à lire au début de l'école primaire et de la spirale de difficultés qu'ils risquent de vivre par la suite. Nous dégageons l'importance de la mise en place d'actions préventives que nous situons dans l'approche de l'alphabétisation émergente. La deuxième section de ce chapitre approfondit le sujet en présentant les composantes de l'alphabétisation émergente, leur relation avec le déroulement de l'apprentissage formel de la lecture et les conditions de vie associées à leur développement. Les informations colligées permettent d'identifier deux aspects essentiels. Premièrement, elles dévoilent les composantes de l'alphabétisation émergente les plus pertinentes à cibler lors d'interventions visant à prévenir le développement de problèmes en lecture. Deuxièmement, elles indiquent chez quels enfants il est le plus urgent d'intervenir. La troisième section du chapitre présente les études sur les programmes d'intervention en alphabétisation émergente. L'examen de ces études permet d'identifier les stratégies les plus efficaces pour la favoriser chez les enfants d'âge préscolaire. Ce chapitre précise donc pourquoi et quand il est pertinent d'intervenir, sur quels aspects intervenir, chez qui il est plus urgent de le faire et comment il est possible de le faire. De ce contexte théorique découle l'élaboration de notre programme d'intervention.

Le deuxième chapitre (Méthode) décrit le déroulement de l'étude. Il le fait en quatre temps. En premier, il présente le contenu du programme que nous avons créé. Ensuite, il traite de son implantation en CPEI. Nous expliquons la formation du personnel, le matériel utilisé et le suivi des activités. Nous y décrivons aussi la

procédure d'évaluation de l'implantation. Dans un troisième temps, nous donnons des informations sur le mode de recrutement des participants et décrivons l'échantillon final. Ensuite, nous rapportons le déroulement de l'évaluation de l'impact de Kili et les instruments de mesures utilisés. Comme au moment où a débuté la recherche il n'existait pas d'outil d'évaluation spécifique de l'alphabétisation émergente en français, nous avons traduit et adapté un instrument utilisé aux États-Unis. Nous décrivons donc la procédure pour le faire.

Le troisième chapitre de la thèse (Résultats) présente les résultats. Il inclut trois parties. La première traite des caractéristiques de l'implantation que nous avons évaluées (conformité des éducatrices, intensité de la participation des enfants, etc.). La seconde partie porte sur la démarche analytique pour évaluer l'impact de Kili et en présente les résultats. La dernière partie analyse l'évaluation du programme faite par les éducatrices, leur satisfaction à utiliser Kili et leur évaluation de son utilité.

Dans le quatrième et dernier chapitre (Discussion), nous interprétons les résultats obtenus. Nous traçons également des pistes d'amélioration du programme.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Bien que l'alphabétisation de la majorité des enfants s'effectue sans trop de problème, un sur trois éprouverait tout de même des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture (Adams, 1990). Ceux ayant des difficultés à apprendre au début de la première année sont peu susceptibles de rattraper le niveau de lecture de leurs pairs dans les années subséquentes (Baydar, Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1993; Lonigan, 2006; Tramontana, Hooper, & Selzer, 1988). Leurs difficultés les mènent à lire moins que les autres. En conséquence, non seulement ils exercent moins les habiletés liées aux aspects mécaniques de la lecture, mais ils ont aussi moins l'occasion de développer celles liées à la compréhension d'un texte (Allington, 1984; Brown, Palincsar, & Purcell, 1986). La consolidation et l'enrichissement de leurs habiletés de lecture et d'écriture s'en trouvent compromis. Ces enfants sont alors souvent confrontés à un matériel écrit trop avancé pour eux (Allington, 1984).

La combinaison de faibles habiletés de lecture, du manque de pratique et de la confrontation à un matériel qu'ils comprennent mal résulte en des expériences peu gratifiantes avec l'écrit. Ces enfants ont alors tendance à développer une attitude négative envers la lecture et, par le fait même, à délaisser davantage cette activité (Oka & Paris, 1986; Stanovich, 1992). Ces occasions manquées font en sorte qu'il devient difficile pour les enfants ayant de faibles habiletés de lecture durant les trois premières années du primaire d'acquérir un jour un niveau de lecture dans la moyenne (Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001, dans Torgesen, 2002).

Or, les habiletés de lecture servent de base essentielle aux apprentissages scolaires. En fait, plus la scolarisation avance, plus le succès des enfants dans l'ensemble des matières repose sur de telles habiletés. Avoir des difficultés en lecture affecte la réussite dans les autres disciplines scolaires (*Ontario Ministry of Education*, 2003). L'écart entre les performances des enfants ayant des difficultés en lecture et celles de leurs pairs s'en trouve accentué (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Stanovich, 1986). Pour les premiers, les risques d'échecs sont élevés et ces échecs entraînent habituellement une diminution de leur motivation. Ils sont alors plus susceptibles d'abandonner prématurément l'école (Boutin & Garneau, 1993). En conséquence, les enfants qui ne lisent pas bien voient leurs chances de succès scolaire, et occupationnel, sévèrement limitées. Il devient donc essentiel d'élaborer des actions préventives pour diminuer les risques d'un tel engrenage. Ces actions devraient faciliter l'apprentissage de la lecture en prenant place avant la scolarisation.

Cette orientation cadre bien avec la conceptualisation actuelle de l'apprentissage de la lecture. Selon les chercheurs, ce dernier suit un processus continu qui débute tôt dans la vie de l'enfant, bien avant sa scolarisation. Il s'agit de l'approche de l'alphabétisation émergente (*emergent literacy*). Selon celle-ci, il n'y a pas de frontières délimitées entre la prélecture et la lecture (Giasson, 2003). Les comportements liés à l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire (par exemple, reconnaître des symboles, faire semblant de lire ou d'écrire, réciter des comptines, regarder des livres d'images) sont considérés comme des aspects importants et significatifs de l'alphabétisation (Lonigan & Whitehurst, 1998). Cette approche conçoit qu'avant d'apprendre à lire de façon formelle l'enfant peut acquérir un ensemble d'aptitudes constituant la base des habiletés de lecture de plus haut niveau (Justice & Pullen, 2003). Ainsi, en plus de représenter la conceptualisation du développement de la lecture et de l'écriture, l'expression alphabétisation émergente est utilisée pour représenter les habiletés, les connaissances et les attitudes qui sont les précurseurs développementaux de la lecture et de l'écriture conventionnelles (Teale & Sulzby,

1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). En ce sens, l'alphabétisation émergente inclut un large spectre de compétences (Adams, 1990). Celles-ci soutiennent les deux principaux processus de la lecture: le décodage et la compréhension du texte (Hoover & Gough, 1990).

Chez le lecteur accompli, chacun de ces deux processus implique un ensemble de compétences qui lui est propre. En français, comme dans la majorité des langues occidentales, afin de décoder de façon juste et fluide les mots d'un texte, le lecteur doit saisir et appliquer le principe alphabétique (Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989), c'est-à-dire qu'il doit traduire des codes visuels (les graphèmes) en sons (les phonèmes) et les fusionner pour en faire des mots. L'application du principe alphabétique sollicite diverses connaissances (par exemple, connaître le nom des lettres) et habiletés (par exemple, identifier et manipuler la structure sonore des mots). Afin de décoder rapidement un texte, le lecteur accompli doit aussi posséder un répertoire de mots familiers qu'il peut reconnaître en un coup d'œil, sans appliquer systématiquement le principe alphabétique (Scarborough, 2002). Pour déterminer le sens du mot lu et interpréter le texte, le lecteur doit faire appel à un ensemble d'habiletés et de connaissances différent de celui utilisé pour le décodage. À titre d'exemple, le lecteur doit posséder un vocabulaire riche et étendu et des connaissances sur la structure du langage écrit (Scarborough, 2002). Ces deux ensembles de compétences se développent et agissent de manière interactive.

Selon l'approche de l'alphabétisation émergente, plus l'enfant aura développé les précurseurs de ces compétences, plus facilement se fera l'apprentissage de la lecture conventionnelle. En fait, la recherche montre qu'il existe une forte stabilité des habiletés (et déficits) liées à la lecture à travers le temps, de la période préscolaire jusqu'au milieu du primaire (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Storch & Whitehurst, 2002; Wagner et al., 1997; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994). Le fait qu'il y ait peu de changement dans la qualité relative de la performance des enfants

dans le temps confirme l'importance d'intervenir avant l'entrée à l'école. Les actions préventives s'avèrent d'autant plus pertinentes que le milieu scolaire s'attend à ce que les enfants aient atteint un certain niveau de développement de leur alphabétisation émergente pour profiter de façon optimale de l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture.

L'intérêt d'intervenir avant la scolarisation nous oriente vers trois questions fondamentales. D'abord, quelles sont ces habiletés, connaissances et attitudes qui constituent l'alphabétisation émergente et qui aident à l'apprentissage de la lecture? Deuxièmement, parmi celles-ci, y en a-t-il qui ont une relation plus forte avec cet apprentissage? Enfin, quels sont les facteurs faisant en sorte que certains enfants ont un niveau de développement plus élevé que d'autres en alphabétisation émergente lors de leur entrée à l'école? La section qui suit traite tour à tour de ces questions.

1.2 L'ALPHABETISATION EMERGENTE

1.2.1 Les composantes de l'alphabétisation émergente

Au cours de la dernière décennie, l'étude des compétences associées plus tard au décodage et à la compréhension du texte écrit, ou à sa production, a connu un essor phénoménal. Une recherche par mot-clé («*emergent literacy*») (en date de septembre 2007) dans la base de données PsycInfo sur les parutions de 1994 à 2000 identifie 186 publications. Cette même recherche sur les parutions de 2001 à 2007 en identifie 1021! Les recherches confirment la présence de relations entre plusieurs précurseurs présumés de la lecture conventionnelle et la performance de l'enfant en lecture. Elles montrent aussi l'existence d'interactions entre certains de ces précurseurs. Toutefois, la rapidité et l'ampleur de cet essor, de même que les différentes méthodologies de recherche utilisées et le nombre élevé de facettes explorées (aspects biologiques, psychologiques, affectifs ou sociaux), font en sorte

que la communauté scientifique ne possède pas encore de modèle faisant la synthèse et l'intégration de l'ensemble des résultats. De même, elle ne dispose pas d'un système de classification des composantes de l'alphabétisation émergente qui soit partagé par tous.

Bien que partiel, le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998) offrait, au moment de l'élaboration de la présente thèse, la meilleure conceptualisation de l'alphabétisation émergente. À l'image des deux ensembles de compétences nécessaires à la lecture proposés par Hoover et Gough (1990), ce modèle divise les aptitudes liées à l'alphabétisation émergente, et à la lecture conventionnelle, en deux ensembles interdépendants: les habiletés spécifiques au décodage du texte (*inside-out skills*) et celles spécifiques à sa compréhension (*outside-in skills*). Il postule qu'afin de décoder un texte le lecteur doit d'abord utiliser les informations incluses dans l'écrit (d'où l'appellation *inside-out*). Les habiletés spécifiques au décodage ne nécessitent pas de se référer au contexte de l'écrit. Les connaissances conceptuelles ne sont pas requises pour réussir avec succès la tâche de décodage. La connaissance de la correspondance graphème-phonème représente ce type de compétences. En contrepartie, afin de comprendre ce qu'il lit, le lecteur doit utiliser des informations qui ne sont pas directement incluses dans l'écrit (d'où l'appellation *outside-in*), mais qui l'aident à en situer le contexte. La compréhension implique donc des compétences plus globales, telles les connaissances générales et les habiletés langagières. Le Tableau 1.1 présente le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998). On y retrouve les principales composantes de l'alphabétisation émergente. Elles sont présentées selon le processus de lecture auquel ils les associent. Dans la catégorie «autres facteurs», on retrouve des composantes qu'ils n'associent pas spécifiquement à l'une ou l'autre de ces deux catégories de processus (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Tableau 1.1

Classification des composantes de l'alphabétisation émergente selon les processus de lecture identifiés par Whitehurst et Lonigan (1998)

APTITUDES DE DÉCODAGE (*inside-out skills*)

<u>Composantes</u>	<u>Brève définition</u>
Connaissance des graphèmes	Nom des lettres de l'alphabet
Conscience phonologique	Détection des rimes, manipulation des syllabes et des phonèmes
Correspondance graphème-phonème	Connaissance du son des lettres
Écriture simulée	Faire semblant d'écrire

APTITUDES DE COMPRÉHENSION (*outside-in skills*)

<u>Composantes</u>	<u>Brève définition</u>
Langage: Habiletés langagières	Connaissances sémantiques (par exemple, étendue du vocabulaire), syntaxiques (par exemple, l'ordre des mots)
Habiletés narratives	Comprendre et produire des histoires sous la forme narrative
Conventions de l'écrit	Connaissances sur l'écrit (par exemple, orientation gauche-droite, différence entre l'image et le texte)
Lecture simulée	Faire semblant de lire

AUTRES FACTEURS

<u>Composantes</u>	<u>Brève définition</u>
Facteurs cognitifs: Mémoire phonologique	Habileté à se rappeler immédiatement une série croissante de pseudomots ou de chiffres présentée verbalement
Rapidité de dénomination	Nommer une variété de chiffres, lettres, couleurs, ou objets aussi vite que possible
Intérêt général envers l'écrit	Intérêt de l'enfant envers les activités de lecture et d'écriture

1.2.2 Les relations entre les composantes de l'alphabétisation émergente et l'apprentissage de la lecture conventionnelle.

Le fait d'étudier l'alphabétisation émergente et la lecture conventionnelle en séparant les habiletés de décodage des habiletés de compréhension a permis de raffiner la compréhension de leur développement et de leurs relations. D'abord, la recherche montre que les habiletés de décodage et de compréhension prennent une importance dominante à des moments différents dans l'apprentissage de la lecture (Storch & Whitehurst, 2002). Globalement, les habiletés de décodage jouent un rôle plus important au début du processus d'apprentissage, lorsque la principale tâche de l'enfant consiste à utiliser et à raffiner ses capacités à décoder les textes écrits. Les habiletés de compréhension prennent ensuite plus d'importance, lorsque celles de décodage se consolident et que les textes lus deviennent plus complexes. L'enfant lit alors pour saisir l'information contenue dans le texte ou pour le simple plaisir de lire.

La recherche montre qu'à l'intérieur de chacun de ces deux domaines d'aptitudes certaines habiletés et connaissances spécifiques sont plus fortement associées (ou sont plus centrales) que d'autres à la performance de l'enfant lors de l'apprentissage de la lecture (Storch & Whitehurst, 2002). Parmi les précurseurs de la lecture conventionnelle identifiés par Whitehurst et Lonigan (1998), la connaissance des graphèmes, la conscience phonologique et les habiletés langagières en forment les pierres angulaires (Dickinson & Tabors, 2001).

Au tout début de l'apprentissage de la lecture, le rôle prépondérant de la connaissance de l'alphabet paraît une évidence. En effet, la capacité à identifier et nommer les lettres de l'alphabet à l'âge préscolaire et à la maternelle constitue un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (voir Foulin, 2005, pour une recension des écrits à ce propos). Cela est vrai pour plusieurs langues, dont l'anglais et le français. Cette association entre la connaissance des lettres et la performance en

lecture se maintient même lorsque d'autres variables, tels le QI et le niveau de vocabulaire des enfants, sont prises en considération (Levin, Shatil-Carmon, & Asif-Rave, 2006). Dans l'ensemble, il est possible d'affirmer que les enfants débutant l'apprentissage formel de la lecture avec une meilleure connaissance de l'alphabet apprennent à lire plus vite et mieux que les autres (Foulin, 2005).

Connaître l'alphabet est nécessaire, mais non suffisant. Cette connaissance doit être combinée à d'autres habiletés pour bien saisir et appliquer le principe alphabétique. En particulier, les chercheurs identifient l'habileté dite «conscience phonologique». Cette habileté cognitive permet de reconnaître, discriminer et manipuler les sons du langage, quelle que soit l'unité sonore impliquée (mot, syllabe, rime, phonème) (Anthony & Francis, 2005). Nous préférons le terme «sensibilité» au terme «conscience» fréquemment utilisé, puisque la notion de conscience ne fait pas consensus et que son opérationnalisation est difficile (Stanovich, 1992). Au préscolaire par exemple, les enfants effectuent des tâches de reconnaissance, discrimination et manipulation phonologiques, mais leur degré de *conscience* de ces opérations demeure équivoque. L'évolution de la sensibilité phonologique se fait des unités sonores les plus saillantes aux plus petites (Carroll, Snowling, Hulme, & Stevenson, 2003; Goswami, 2002).

La sensibilité phonologique représente donc la sensibilité à la structure sonore du langage verbal. Il s'agit de loin l'habileté la plus étudiée. De nombreuses études montrent son rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture (Bradley & Bryant, 1983; Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998; Share, Jorm, MacLean, & Mathews, 1984; Wagner & Torgesen, 1987). De façon générale, les enfants plus habiles à détecter et à manipuler les rimes, les syllabes ou les phonèmes apprennent plus rapidement à décoder les mots et ont plus de succès en lecture (Bradley & Bryant, 1985; Bryant & Goswami, 1987; Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990; Ellis & Large, 1987; Wagner et al., 1994). Non

seulement le rôle primordial de la sensibilité phonologique dans l'apprentissage de la lecture fait consensus mais, sur la base des recherches empiriques, les auteurs tendent de plus en plus à parler d'un lien de causalité entre cette habileté et la réussite en lecture conventionnelle.

Plusieurs études ont aussi montré une forte relation entre les habiletés langagières à l'âge préscolaire et le succès de l'apprentissage de la lecture (Aram & Nation, 1980; Catts, 1993). Ces études soulignaient que des difficultés langagières (sur le plan des connaissances sémantiques, des connaissances syntaxiques ou des habiletés narratives) en bas âge prédisaient des difficultés ultérieures en lecture, dès le début de son apprentissage (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999; Roth, Speece, Cooper, & De La Paz, 1996). Le recours à des analyses multivariées a permis de mieux comprendre le lien entre les habiletés langagières et la lecture conventionnelle. Ce type d'analyses a révélé que cette relation s'estompe une fois la sensibilité phonologique prise en considération (Roth et al., 1996; Sénéchal & LeFevre, 2002). L'étude des liens entre la sensibilité phonologique, la connaissance des lettres et les habiletés langagières d'enfants âgés de 5 ans et leurs habiletés de décodage un an plus tard montre que la sensibilité phonologique et la connaissance des lettres sont les seuls à contribuer de façon unique à la prédiction du décodage des mots (Lonigan et al., 2000).

Les habiletés langagières seraient plus spécifiquement associées à la compréhension du texte (voir Storch & Whitehurst, 2002). Sénéchal (2006) montre, par exemple, que le niveau de vocabulaire des enfants à la maternelle prédit la facilité avec laquelle ils comprendront des textes écrits en 4^{ième} année. En fait, selon Storch et Whitehurst (2002), lorsque l'enfant progresse de la compréhension de mots pris individuellement à la compréhension du texte, les connaissances sémantiques et syntaxiques et les habiletés narratives deviennent plus importantes.

Cependant, le rôle des habiletés langagières ne se limite pas au stade plus avancé de la lecture. Il existe une corrélation importante entre ces habiletés (l'étendue du vocabulaire en particulier) et les habiletés phonologiques à l'âge préscolaire (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan et al., 1998). Les habiletés langagières influenceraient, en partie, le développement de la sensibilité phonologique qui, elle, influencerait directement la performance de l'enfant lors de l'apprentissage de la lecture (Storch & Whitehurst, 2002). Snowling, Gallagher et Frith (2003) montrent en effet que les habiletés langagières d'enfants de 3 ans, à risque ou non de présenter des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture, sont significativement reliées à leur sensibilité phonologique et à leur habileté de correspondance graphème-phonème à 6 ans. En retour, ces dernières influenceraient l'habileté à décoder des mots à 8 ans. Les habiletés langagières à 3 ans sont aussi fortement associées aux habiletés langagières à 6 ans, qui, elles, prédisent la compréhension en lecture à 8 ans. Les habiletés langagières ont donc doublement leur place au côté de la sensibilité phonologique et de la connaissance des lettres dans le succès de l'apprentissage de la lecture.

L'angle adopté par Whitehurst et Lonigan en catégorisant les composantes de l'alphabétisation émergente selon les processus de la lecture auxquels elles sont associées (décodage ou compréhension) permet de comprendre leurs interrelations et leurs rôles dans l'apprentissage de la lecture. Pour compléter cette compréhension, nous proposons de modifier la façon de regrouper ces composantes afin d'obtenir une vision globale de ce qui permettra à l'enfant d'apprendre à lire sans trop de problème.

Un premier regroupement inclut les composantes de l'alphabétisation émergente nécessaires à l'apprentissage de la lecture, composantes qui peuvent être stimulées directement via des activités formelles ou informelles. Dans ce regroupement se retrouvent la sensibilité phonologique, les habiletés langagières et un ensemble d'habiletés liées aux connaissances sur l'écrit. Ce dernier comprend la connaissance des lettres, celles sur les conventions de l'écrit (telles que Whitehurst et Lonigan

[1998] les présentent), la connaissance des composantes du livre et du texte (notions de mots, page titre, auteur, phrase) et celle des fonctions de l'écrit (par exemple, l'écrit raconte une histoire ou donne des informations).

Les résultats des recherches demeurent équivoques quant à l'influence des connaissances sur l'écrit (outre la connaissance des lettres) sur la performance de l'enfant en lecture une fois la connaissance des graphèmes, la sensibilité phonologique ou les habiletés langagières prises en considération. Les résultats de Tunmer, Herriman et Nesdale (1988) appuient une telle influence, alors que ceux d'autres chercheurs la réfutent (voir Catts & Hogan, 2003; Lonigan et al., 1998; Purcell-Gates, 1996). Il paraît cependant difficile d'ignorer totalement leur rôle dans l'apprentissage de la lecture. La connaissance des conventions de l'écrit en constitue une bonne illustration. L'enfant qui connaît les lettres de l'alphabet, qui a une sensibilité phonologique bien développée et qui possède de bonnes habiletés langagières ne pourra pas lire un texte s'il n'a pas de notions de base sur l'orientation de l'écrit. Ainsi, bien que certaines des composantes de notre premier regroupement ont un rôle prédominant, toutes nous paraissent nécessaires pour que l'enfant puisse apprendre à lire.

Whitehurst et Lonigan (1998) décrivent d'autres habiletés de l'alphabétisation émergente qui, lorsque étudiées de façon isolée, sont associées à l'apprentissage ultérieur de la lecture: la mémoire phonologique, la rapidité de dénomination, l'écriture et la lecture simulées, et l'intérêt général envers l'écrit.

Nous regroupons ensemble la mémoire phonologique et la rapidité de dénomination. La mémoire phonologique consiste en l'encodage et l'entreposage de l'information phonologique dans la mémoire. Lorsqu'elle est adéquate, le lecteur débutant a une représentation juste des correspondances graphèmes-phonèmes. Il n'a pas à réfléchir pour retrouver cette correspondance, ce qui lui permet d'allouer un

maximum de ressources cognitives au décodage et à la compréhension du texte. La mémoire phonologique est habituellement évaluée à l'aide de tâches d'empan mnémonique impliquant des séries de chiffres, de lettres ou de mots énoncés verbalement (Wagner et al., 1997). L'habileté de mémoire phonologique à la maternelle prédit la performance en lecture au cours des premières années de scolarisation (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994; Wagner et al., 1997). Ce lien devient non significatif lorsque la sensibilité phonologique est prise en compte (Catts & Hogan, 2003; McBride-Chang, 2004).

La rapidité de dénomination sert à retrouver des informations dans la mémoire à long terme. Elle est habituellement évaluée à l'aide de tâches où l'on demande à l'enfant de nommer aussi vite qu'il le peut des stimuli visuels familiers (séries de lettres, de chiffres, de couleurs ou d'objets) présentés en colonnes. Dans chacune des colonnes, la série de stimuli est placée de façon différente. La rapidité de l'enfant à nommer ces stimuli à la maternelle est associée positivement à sa performance en lecture au début de la scolarisation (Catts & Hogan, 2003; Wagner et al., 1997). Toutefois, la nature exacte de cette habileté reste à définir, car elle implique plusieurs composantes. Pour effectuer une tâche mesurant la rapidité de dénomination, l'enfant doit porter visuellement attention au stimulus et l'identifier, il doit transposer la représentation visuelle en représentation verbale et prononcer cette dernière de façon articulée, il doit aussi effectuer une analyse séquentielle des stimuli. La recherche n'a pas encore identifié clairement lequel de ces aspects revêt une importance particulière pour l'apprentissage de la lecture (McBride-Chang, 2004).

Whitehurst et Lonigan (1998) considèrent la mémoire phonologique et la rapidité de dénomination comme des facteurs cognitifs plus généraux qui, bien qu'impliqués dans l'acquisition des habiletés de l'alphabétisation émergente et de la lecture conventionnelle, ne s'associent pas plus spécifiquement au décodage ou à la compréhension de l'écrit. Des études supplémentaires s'avèrent nécessaires pour

mieux connaître et comprendre leur rôle dans l'apprentissage de la lecture. Il restera encore à déterminer si ce type d'habiletés peut être stimulé chez l'enfant et comment il peut l'être.

Un troisième regroupement inclut des composantes qui indiqueraient que l'enfant commence à comprendre à quoi servent et comment fonctionnent la lecture et l'écriture. Nous faisons référence à la lecture et à l'écriture simulées. La lecture simulée se retrouve dans des cas où l'enfant semble lire des écrits ou des symboles familiers de son environnement. Par exemple, il dit «dentifrice» en pointant la marque de commerce de son tube de dentifrice, «MacDonald» en pointant le grand «M» de la compagnie ou «pas pour les enfants» en pointant les écrits sur une bouteille de javellisant. L'écriture simulée se manifeste, par exemple, lorsque l'enfant gribouille sur un papier et l'apporte à son parent pour qu'il le lise. Des études qualitatives ont permis de décrire le développement de ces deux composantes, en particulier celui de l'écriture simulée (voir Jaffré & David, 1998). Leur contribution propre à l'apprentissage de la lecture demeure à être précisée. Selon nous, ces comportements de lecture et d'écriture simulées résultent, en grande partie, du développement des composantes du premier regroupement et en forment les manifestations comportementales.

L'intégration de l'écriture simulée dans les composantes de l'alphabétisation émergente porte à réfléchir sur l'apprentissage de l'écriture. Selon certains auteurs (par exemple, Morrow, 1989), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constituent un seul et même processus d'apprentissage. Cependant, écrire nécessite l'acquisition et la maîtrise de l'habileté manuelle à tenir et manipuler un crayon. L'enfant qui possède déjà une bonne dextérité manuelle avant d'apprendre à écrire aura probablement plus de facilité à manipuler un crayon que l'enfant n'ayant pas ou peu exercé cette dextérité. Selon nous, cet avantage peut lui permettre d'accorder plus

d'attention à la transposition phonème-graphème. Peu d'études portent sur cet aspect de l'alphabétisation émergente (Dickinson, 1994).

Enfin, nous plaçons dans une catégorie distincte la composante «intérêt général envers l'écrit». On observe l'intérêt général envers l'écrit lorsque l'enfant s'engage dans des activités liées à la lecture et à l'écriture. La fréquence des demandes de l'enfant pour qu'on lui fasse la lecture (Lonigan, 1994), son degré d'engagement lors des moments de lecture (Thomas, 1984) et la proportion de temps qu'il passe à faire des activités liées à l'écrit par rapport à d'autres activités (Crain-Thoreson & Dale, 1992) permettent d'évaluer cet intérêt. L'intérêt envers l'écrit est associé aux habiletés de l'alphabétisation émergente et à la performance ultérieure de l'enfant en lecture (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994). Par contre, il ne semble pas directement impliqué lors du décodage, de l'encodage ou de la compréhension de l'écrit (Whitehurst & Lonigan, 1998).

En résumé, les enfants plus avancés à la fois dans le développement de leurs habiletés langagières, de leur sensibilité phonologique et de leurs connaissances sur l'écrit au début de leur scolarisation sont plus susceptibles d'apprendre à lire et à écrire sans difficultés majeures. Le fait d'être plus avancés dans le développement de leur dextérité manuelle pourrait leur donner un avantage lors de l'apprentissage de l'écriture. Enfin, s'ils manifestent aussi un intérêt envers l'écrit, leur chance de réussite s'en trouve accentuée. Au début de l'apprentissage formel de la lecture, les enfants ne présentent pas tous le même niveau de développement des composantes de leur alphabétisation émergente. Cela nous amène à traiter de l'origine de ces différences.

1.2.3 Les expériences favorisant le développement des composantes de l'alphabétisation émergente

La recherche montre que les habiletés de base nécessaires à la maîtrise de la lecture et de l'écriture s'acquièrent à travers un ensemble d'expériences de stimulation et d'apprentissage qui semblent parfois n'avoir qu'un lointain rapport avec les habiletés terminales (Lonigan, 1994). Certaines expériences fournies par l'environnement de l'enfant, ses parents et les autres personnes de son entourage paraissent cruciales pour que celui-ci acquière ces habiletés au cours des premières années. Cependant, tous les enfants n'ont pas les mêmes occasions de les développer dans leur milieu de vie (Debaryshe, 1993; Griffin & Morisson, 1997; Hart & Risley, 1995; Shapiro, Anderson, & Anderson, 1997). Il existe en effet des différences considérables d'expériences préscolaires avec l'écrit selon les milieux familiaux (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002). Ces différences expliqueraient, en grande part, le niveau de préparation variable des enfants à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Bowey, 1995; Dickinson & Snow, 1987; Lonigan et al., 1998; MacLean, Bryant, & Bradley, 1987; Raz & Bryant, 1990). Plusieurs études montrent la corrélation significative entre les expériences des enfants à la maison et leurs habiletés langagières (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996), les connaissances sur l'écrit (Crain-Thoresen & Dale, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998), dont la connaissance du nom des lettres (Sénéchal & LeFevre, 2002), et l'intérêt envers l'écrit (Lonigan, 1994).

La quantité et la qualité des expériences d'apprentissage sont souvent associées aux conditions socioéconomiques des familles. De façon générale, les familles moins favorisées (faible scolarité des parents, revenu précaire, monoparentalité) offrent un cadre moins propice aux expériences d'apprentissage liées à l'alphabétisation émergente (Whitehurst & Lonigan, 1998). On constate que les enfants ne

commencent pas l'école avec la même qualité de sensibilisation à l'écrit et de sensibilité phonologique (Bowey, 1995; Lonigan et al., 1998; MacLean et al., 1987; Raz & Bryant, 1990), ni les mêmes capacités de compréhension et d'expression langagières (Lonigan & Whitehurst, 1998) selon les conditions socioéconomiques de leur milieu familial. Ces caractéristiques sont toujours au désavantage des enfants de familles de niveau socioéconomique faible.

L'accès au livre (disponibilité à la maison ou fréquentation d'une bibliothèque) et la lecture parent-enfant (*shared reading*) constituent deux expériences identifiées de nombreuses fois par la recherche comme différant selon le niveau socioéconomique des familles. En général, les familles de milieu défavorisé possèdent peu de livres pour enfant (Dickinson, 1994), trois fois moins que celles de niveau socioéconomique moyen, selon l'échantillon de Raz et Bryant (1990). Certains enfants ne possèdent aucun livre traitant des lettres de l'alphabet (*alphabet book*): 42% chez les familles recevant de l'assistance sociale contre 3% chez les enfants de professionnels (McCormick & Mason, 1986). De plus, les enfants de famille à faible revenu fréquentent moins souvent une bibliothèque que ceux de familles à revenu moyen (Baker, Serpell, & Sonnenschein, 1995). Les parents de milieu socioéconomique faible s'engagent moins souvent dans des activités de lecture parent-enfant que ceux de milieu plus favorisé. Adams (1990) rapporte que les enfants de familles à revenu moyen débutent l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1700 heures de lecture parent-enfant. Ceux de familles à faible revenu n'auraient, de leur côté, qu'une expérience de 25 heures en moyenne!

Ce constat prend son importance lorsque l'on sait que l'accès au livre et la lecture parent-enfant constituent les deux expériences familiales les plus souvent reconnues comme favorables au développement de l'alphabétisation émergente à l'âge préscolaire. La lecture parent-enfant se révèle particulièrement importante car elle favorise le développement des habiletés langagières de l'enfant (Hargrave &

Sénéchal, 2000; Lonigan & Whitehurst, 1998; Sénéchal, 1997). De plus, les enfants ayant vécu des expériences de lecture partagée avec leurs parents dès leur jeune âge montrent plus d'intérêt à lire que ceux n'ayant pas vécu ce type d'expériences (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994).

Cependant, la recherche montre qu'il n'y a pas de lien direct entre la lecture parent-enfant et le développement de la sensibilité phonologique (Aram & Levin, 2002; Evans et al., 2000; Raz & Bryant, 1990) ou les connaissances sur l'écrit (Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). Ce type de connaissances pourrait être favorisé par les efforts des parents à les enseigner de façon explicite à leur enfant. Par exemple, MacLean, Bryant et Bradley (1987) ont montré un lien significatif entre le fait de connaître des comptines enfantines à 3 ans et le développement ultérieur de la sensibilité phonologique. Ceci suggère que, lorsqu'ils enseignent des comptines à leur enfant (activité le sensibilisant aux sons dans les mots), les parents favorisent le développement de sa sensibilité phonologique.

Plus d'études sont toutefois nécessaires afin de connaître et mieux comprendre les expériences associées au développement de ces habiletés. Ce que l'on sait toutefois, c'est que les parents de milieu défavorisé utilisent moins de conduites éducatives explicites que ceux de milieu plus favorisé lorsqu'ils lisent avec leur enfant (Ninio, 1980). Ceci suggère qu'il existe aussi des différences entre les familles de divers milieux socioéconomiques dans la réalisation d'activités associées au développement de la sensibilité phonologique et des connaissances sur l'écrit.

Bien que le niveau socioéconomique soit l'un des meilleurs prédicteurs de différences de performance au début de la première année (Alexander & Entwisle, 1988, dans Whitehurst & Fischel, 2000) et que les enfants de milieux défavorisés soient sur-représentés dans le groupe d'enfants qui éprouvent des difficultés en lecture (Whitehurst & Fischel, 2000), il s'agit d'un facteur distal. Les facteurs distaux

auraient un impact à travers les dimensions plus proximales tels le parentage et la scolarisation. À l'intérieur même des familles de même niveau socioéconomique, il y a des variations dans la quantité et la qualité des expériences d'apprentissage. Le fait de provenir d'une famille de niveau socioéconomique faible place l'enfant plus à risque de présenter des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, mais ne le condamne pas nécessairement à de telles difficultés. De même, provenir d'une famille de niveau socioéconomique moyen ou élevé ne garantit pas à l'enfant un apprentissage de la lecture sans heurts. Ceci milite en faveur d'interventions en alphabétisation émergente qui ciblent tous les enfants. Cependant, ceux de familles de niveau socioéconomique faible sont plus susceptibles d'avoir des difficultés en lecture s'ils vivent dans une communauté et fréquentent une école où il y a une forte proportion d'enfants de familles de même niveau (White, 1982, dans Goldenberg, 2002). Cette constatation incite à implanter prioritairement des interventions préventives dans ce type de milieu. Pour élaborer notre programme d'intervention, nous avons examiné les programmes antérieurs qui se sont révélés les plus efficaces.

1.3 LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION ÉMERGENTE

La recherche a identifié l'accès à l'écrit (au livre en particulier) comme un facteur important dans le développement de l'alphabétisation émergente. En conséquence, plusieurs programmes incluent des mesures pour le favoriser (voir Mason, 1992; Neuman & Roskos, 1993). L'étude de McCormick et Mason (1986) est souvent citée pour appuyer l'affirmation voulant qu'un meilleur accès au livre favorise l'alphabétisation émergente. La modalité d'intervention de McCormick et Mason consiste à fournir aux enfants des livres contenant beaucoup d'illustrations et des mots simples avant qu'ils ne débutent la maternelle. Les enfants viennent de familles à revenu faible ou moyen. Au printemps précédant l'entrée à la maternelle,

les parents reçoivent une première série de livres et des instructions sur la façon de les utiliser avec les enfants. Ils obtiennent une seconde série de livres durant l'été et une dernière au cours de l'automne, suite à l'entrée des enfants à la maternelle. Les parents des enfants d'une condition comparaison reçoivent uniquement la première série de livres. On ne leur donne aucune instruction sur la façon de les utiliser. L'intervention a des effets positifs sur le niveau de lecture des enfants de la condition expérimentale à la fin de la maternelle. Ils reconnaissent plus de mots écrits et ils réussissent mieux à les épeler que ceux de la condition comparaison. Ces résultats sont intéressants, mais difficiles à interpréter. Les parents des enfants de la condition intervention recevaient non seulement plus de livres, mais aussi, contrairement à ceux de la condition comparaison, des instructions sur comment les utiliser avec les enfants. Il devient alors difficile de déterminer si c'est l'augmentation de l'accès au livre, la façon dont les parents les utilisent ou la combinaison des deux qui a influencé la performance des enfants.

Mc-Gill-Franzen, Allington, Yokoi et Brooks (1999) examinent de façon plus spécifique l'impact d'une augmentation substantielle de l'accès aux livres en classe maternelle sur l'alphabétisation émergente. Ils comparent trois groupes. Les classes des 164 enfants du premier groupe reçoivent 230 livres pour la classe et 130 pour un système de prêt aux familles. Les enseignants de ces classes reçoivent 30 heures de formation sur l'utilisation des livres avec les enfants. Les classes des 139 enfants du deuxième groupe reçoivent uniquement les livres pour la classe et pour le système de prêts aux familles. Les classes des 153 enfants du troisième groupe ne reçoivent ni livres, ni formation. Les résultats indiquent qu'une augmentation substantielle de l'accès aux livres n'est pas suffisante pour entraîner des effets positifs sur l'alphabétisation émergente des enfants de maternelle. Par contre, lorsque l'enseignant est entraîné à utiliser les livres, on observe une augmentation significative du vocabulaire lu et écrit par les enfants, de leur connaissance du nom des lettres et de leur habileté à entendre les sons dans les mots.

Les comportements adoptés par l'adulte au moment de la lecture ont donc un impact déterminant. Mc-Gill-Franzen et ses collègues (1999) ne précisent toutefois pas le contenu de la formation des enseignants de leur étude. Il demeure que certaines façons de faire sont particulièrement efficaces pour améliorer et accélérer le développement de l'alphabétisation émergente. Une équipe de chercheurs (Whitehurst et al., 1988) a transposé ces comportements en techniques à intégrer lors de la lecture avec l'enfant. Ils ont nommé l'ensemble de ces techniques «lecture dialogique» (*dialogic reading*), aussi appelée «lecture interactive». Depuis, la lecture interactive est largement employée et ses effets ont fait l'objet de nombreuses études.

La lecture interactive incite l'adulte à favoriser l'implication active de l'enfant pendant la lecture en l'amenant à nommer lui-même les images du livre et à en décrire le contenu. Au fur et à mesure qu'il se familiarise avec le livre, l'adulte lui laisse plus de place (lit moins, écoute plus) et augmente le niveau de difficulté de ses interventions pour inciter l'enfant à dépasser la simple dénomination des objets vus dans le livre. Il l'amène à réfléchir de plus en plus à ce qui se passe dans les images et à comment cela est relié à sa propre expérience. La lecture interactive peut s'effectuer en dyade (adulte-enfant) ou en petit groupe (adulte-enfants). L'adulte est habituellement formé à l'utilisation des techniques de lecture interactive à l'aide de vidéocassettes, de jeux de rôle et de discussions de groupe.

Les recherches sur la lecture interactive indiquent qu'elle a des effets bénéfiques sur les habiletés langagières d'enfants d'âge préscolaire. Les études effectuées auprès d'enfants de famille ayant un revenu moyen à élevé montrent que la lecture interactive mère-enfant produit de plus grands effets sur les habiletés de langage réceptif et expressif qu'une quantité similaire de lecture traditionnelle (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). Les chercheurs ont aussi évalué les effets de la lecture interactive auprès d'enfants de familles à faible revenu. Une intervention de six semaines en lecture interactive effectuée par le parent, l'éducatrice

en garderie ou un bénévole de la communauté, en dyades ou en petits groupes, produit des changements positifs dans le développement des habiletés langagières de l'enfant (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Ces gains se maintiennent six mois après l'intervention (Whitehurst, Arnold et al., 1994).

Dans la même période, la recherche identifiait la sensibilité phonologique comme un des éléments les plus importants pour prédire la réussite en lecture. En conséquence, la majorité des programmes d'intervention ont alors porté, avec succès, sur son développement (voir Bradley & Bryant, 1985; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Torgesen, Morgan, & Davis, 1992; Urhy & Shepherd, 1993). La quasi-totalité de ces programmes s'adresse aux enfants de maternelle et première année du primaire. Byrne et Fielding-Barnsley (1991) ont élaboré un programme d'enseignement de la sensibilité phonologique pour les enfants débutant la pré-maternelle. Il s'agit du programme australien *Sound Foundation*. Ce programme a pour objectif d'apprendre aux enfants que les phonèmes sont invariables et que des mots partagent les mêmes sons. Les interventions portent sur l'identification et la prononciation des phonèmes de mots simples et sur la reconnaissance que différents mots peuvent commencer et se terminer par le même son. Des jeux de cartes, des affiches présentant des objets dont les noms débutent par le même phonème, des feuilles d'activités et des cassettes audio favorisent ces apprentissages. Le programme, d'une durée de 12 semaines, à raison de 30 minutes d'activités par semaine, a des effets positifs sur le développement de la sensibilité phonologique des enfants. Vers la fin de la pré-maternelle, ceux qui ont participé au programme sont meilleurs que ceux d'un groupe témoin pour identifier les phonèmes appris lors du programme et même des phonèmes non abordés au cours de celui-ci (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). Un an plus tard, à la fin de la maternelle, Byrne et Fielding-Barnsley (1993) effectuent un suivi. Les enfants ayant compris que les mots partagent des sons communs (que ces enfants proviennent du groupe intervention [60 enfants

sur 63] ou du groupe témoin [16 enfants sur 56]) obtiennent des scores supérieurs à ceux des enfants n'ayant pas saisi ce principe lors de la lecture et de l'épellation de mots réels ou inventés. Leurs scores plus élevés se maintiennent à la fin de la première et de la deuxième année du primaire (Byrne & Fielding-Barnsley, 1995).

Les effets positifs des interventions axées sur le développement de la sensibilité phonologique ont entraîné l'ajout de ces modalités à des programmes déjà existants. Whitehurst, Epstein et leurs collègues (1994) ont combiné un entraînement à la sensibilité phonologique à leur programme de lecture interactive. Ils ont adapté et utilisé la majorité des interventions du programme *Sound Foundation* (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). Leur nouveau programme dure 30 semaines, avec des périodes de lecture interactive de 10-15 minutes trois fois par semaine. Des activités de sensibilité phonologique se retrouvent à 16 des 30 semaines de l'intervention. Un groupe d'enfants de 4 ans de milieu socioéconomique défavorisé participe au programme. Leur performance est comparée à celle d'enfants d'un groupe témoin de même âge et de milieu socioéconomique similaire. La combinaison des deux types d'intervention a des effets positifs sur des mesures de connaissances sur l'écrit, telles la connaissance de la progression de l'écrit de gauche à droite, la connaissance des lettres, la capacité à différencier les mots, les images et les chiffres, etc.

L'entraînement à la sensibilité phonologique a aussi été combiné à l'enseignement des lettres de l'alphabet. Ce type de programme tend à produire des effets supérieurs au simple entraînement à la sensibilité phonologique (Bradley & Bryant, 1985). Par contre, malgré la relation forte et significative entre la connaissance des lettres et la performance de l'enfant lors de l'apprentissage de la lecture, les interventions visant uniquement à faire apprendre le nom des lettres n'ont pas produit des effets significatifs sur l'apprentissage de la lecture (Adams, 1990), ce qui appuie la notion voulant que cette aptitude doit être combinée à la sensibilité phonologique afin de saisir le principe alphabétique.

En résumé, la problématique présentée évoque l'intérêt d'élaborer un programme d'intervention ciblant le développement et l'amélioration des habiletés et des connaissances qui forment les bases de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Les données théoriques et empiriques rapportées montrent que les habiletés langagières, la sensibilité phonologique et les connaissances sur l'écrit constituent les trois principaux domaines d'habiletés à cibler. Aussi, il paraît important de favoriser le développement de la dextérité manuelle et de l'intérêt envers l'écrit.

Les études sur les expériences qui soutiennent le développement de l'alphabétisation émergente suggèrent que ce ne sont pas exactement les mêmes qui favorisent chacun de ses deux domaines d'aptitudes (*outside-in* et *inside-out skills*). Les interventions devraient ajouter des expériences d'enseignement explicite aux expériences plus informelles afin d'optimiser le développement de chacun de ces deux domaines d'habiletés. Les enfants de milieux moins favorisés sont plus à risque de ne pas être en contact avec ces deux types d'expériences et sont plus à risque de présenter des retards dans le développement de leur alphabétisation émergente. Les études sur les expériences qui soutiennent le développement de l'alphabétisation émergente indiquent donc qu'il est essentiel d'intervenir auprès de ceux-ci.

Des études révèlent qu'il est possible de mettre en place des interventions de courte durée favorisant le développement des habiletés langagières, de la sensibilité phonologique et des connaissances sur l'écrit d'enfants d'âge préscolaire provenant de familles de niveau socioéconomique faible. Ces interventions peuvent être réalisées en petits groupes, en garderie. Ces études montrent aussi comment la lecture interactive peut servir de base au développement des habiletés langagières et des connaissances sur l'écrit. Elles signalent que le développement de la sensibilité phonologique et des connaissances sur l'écrit des enfants réclame la mise en place d'activités comportant un enseignement plus explicite de la part de l'adulte. Sur ces bases, nous avons élaboré notre étude.

1.4 OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'étude a pour objectifs d'élaborer un programme d'intervention en alphabétisation émergente auprès d'enfants de 3 à 5 ans, de l'implanter dans des Centres de la petite enfance en installation (CPEI) de milieu populaire, d'en évaluer les impacts et d'interpréter les résultats obtenus afin d'orienter les recherches futures.

1.4.1 Élaboration d'un programme d'intervention en alphabétisation émergente

Nous (l'auteure de cette thèse) avons conçu un programme d'intervention en alphabétisation émergente applicable en CPEI chez les enfants de 3 à 5 ans. Nous l'avons nommé Kili, histoire de lui donner un joli nom qui évoque directement son ambition. Il s'agit d'un programme universel qui s'adresse à tous les enfants (en s'assurant particulièrement que son contenu puisse rencontrer les besoins d'enfants moins habiles). Nous avons pris soin d'inscrire Kili dans les principes pédagogiques du Programme éducatif des centres de la petite enfance qui place le jeu au cœur du processus d'apprentissage de l'enfant (Ministère de la famille et de l'enfance, 1997).

Kili vise le développement des grands domaines d'habiletés et connaissances de l'alphabétisation émergente identifiés par la recherche comme influençant positivement l'apprentissage de la lecture: les habiletés langagières, la sensibilité phonologique (principalement la sensibilité aux rimes), les connaissances de base sur les composantes du livre et les conventions de l'écrit. Nous y avons ajouté la dextérité manuelle (manipulation du crayon et des ciseaux). Kili ne vise pas le développement de la connaissance des lettres, car nous ne voulions pas devancer le curriculum scolaire. Par contre, compte tenu de l'importance de la connaissance des lettres, nous avons décidé de cibler une habileté préalable: la discrimination visuelle (habileté d'observation). Via une forme et un contenu amusant et stimulant, Kili vise aussi à promouvoir l'intérêt de l'enfant envers l'écrit.

1.4.2 Implantation du programme en CPEI de milieu populaire

Le deuxième objectif consiste à implanter le programme dans des CPEI de milieu populaire. Nous avons pris soin de structurer Kili pour qu'il s'insère aisément dans les activités régulières des CPEI et qu'il soit convivial pour les éducatrices. Nous avons formé les éducatrices et les conseillères pédagogiques à son utilisation.

1.4.3 Évaluation des impacts du programme

Notre troisième objectif consiste à évaluer les impacts de Kili sur l'alphabétisation émergente des enfants. D'abord, nous évaluons son implantation à l'aide de deux indices: le taux de conformité des éducatrices à appliquer Kili et l'intensité de participation des enfants au programme. Ensuite, nous évaluons ses impacts. À cette fin, nous comparons la performance des enfants ayant complété Kili à celle d'enfants d'un groupe témoin. Les mesures portent principalement sur les habiletés langagières, la sensibilité phonologique, les connaissances sur l'écrit, la dextérité manuelle, la discrimination visuelle et l'intérêt envers l'écrit. Nous évaluons aussi le QI global, le raisonnement verbal, le raisonnement abstrait-visuel, la mémorisation à court terme et le raisonnement mathématique des enfants. Enfin, nous analysons l'évaluation du programme faite par les éducatrices (degré d'exigence du programme, utilité pour les enfants, etc.).

CHAPITRE 2

MÉTHODE

2.1 LE PROGRAMME KILI

Le programme Kili comporte deux volets: le volet A pour les enfants de 3-4 ans et le volet B pour ceux de 4-5 ans. Dans l'ensemble, les activités des deux volets sont similaires, seuls leurs niveaux de difficulté diffèrent (voir les pages 102 et 103 de l'Appendice A afin de comparer les deux volets d'une même activité). Le volet A est présenté à l'Appendice A, aux pages 104 à 216 (les activités du volet B se trouvent à l'Appendice G). Kili s'échelonne sur une période de 24 semaines. Il présente trois activités par semaine, sous forme de jeux initiés par l'éducatrice. Chaque activité dure de 10 à 15 minutes. Kili vise le développement de cinq grands domaines d'habiletés et connaissances: les habiletés langagières (par exemple, étendue du vocabulaire, langage expressif), la sensibilité phonologique (principalement la sensibilité aux rimes), les connaissances sur l'écrit (par exemple, orientation de l'écrit, composantes du livre), la dextérité manuelle (maniement du crayon et des ciseaux) et la discrimination visuelle (principalement les habiletés d'observation). Pour atteindre ces objectifs, le programme inclut quatre activités de base: la lecture interactive, l'écoute de comptines et chansons, un jeu d'identification des sons des mots (à l'aide d'un support visuel: la grande affiche «Méli-mélo des sons») et des activités papier-crayon (ciblant la sensibilité phonologique, la dextérité manuelle ou la discrimination visuelle). Nous avons adapté la lecture interactive de sorte qu'elle stimule les habiletés langagières et les connaissances sur l'écrit des enfants de 3 à 5 ans. Nous présentons les activités Kili de façon détaillée à la section 2.2.1.2 (Matériel). Le Tableau 2.1 présente le nombre d'activités prévues selon le type d'habiletés ou de

connaissances ciblé et selon le volet. Kili vise aussi à stimuler l'intérêt des enfants envers le livre et l'écrit. Afin d'y arriver, nous avons encouragé les éducatrices à adopter une attitude positive, dynamique et stimulante lors des activités Kili.

Tableau 2.1

Nombre d'activités Kili selon le type d'habiletés ou de connaissances ciblé et selon le volet

Activité	Volet	
	A	B
Habiletés langagières et connaissances sur l'écrit		
Lecture interactive	30	30
Sensibilité phonologique (total = 19)*		
Cassette Kili de comptines et chansons	4	4
Grande affiche «Méli-mélo des sons»	7	7
Activités papier-crayon ciblant les sons	8	8
Dextérité manuelle		
Activités papier-crayon ciblant la dextérité manuelle	11	9
Discrimination visuelle		
Activités papier-crayon ciblant l'observation	7	9

* Sensibilisation aux sons aussi incluse lors de dix périodes de lecture interactive

Kili cible le développement des habiletés langagières et des connaissances sur l'écrit tout au long de ses six mois d'application. Chaque semaine, les éducatrices effectuent une période de lecture interactive, sauf au cours du premier mois où la fréquence des périodes de lecture est plus intense (10 activités sur 12). Ceci vise à

assurer que les éducatrices se familiarisent avec cette façon de faire la lecture et qu'elles en maîtrisent les techniques. Tour à tour, les autres domaines d'habileté se voient sollicités de façon intensive au cours des semaines suivantes. Dix semaines consécutives touchent la sensibilité phonologique (le 2^e, le 3^e mois et les deux premières semaines du 4^e mois). Les activités du deuxième mois portent sur la sonorité et le rythme de la parole via l'écoute de comptines et de chansons. Celles du troisième mois et celles de la deuxième semaine du quatrième mois portent sur les rimes. Les activités de la première semaine du quatrième mois portent sur les sons qui débutent les mots. Une activité papier-crayon sur les rimes a aussi lieu à la troisième semaine du cinquième mois. Le développement de la dextérité manuelle et de la discrimination visuelle est ciblé à la fin du quatrième mois, durant le cinquième et les trois premières semaines du sixième mois. Les activités de la dernière semaine sollicitent de nouveau la sensibilité phonologique. L'ensemble des activités du volet A sont présentées sous forme de tableau à la page 110 (Appendice A).

Chaque semaine du programme s'aménage de la façon suivante. La première activité est toujours une période de lecture interactive en groupe. La deuxième s'effectue habituellement en groupe et est en lien avec le domaine d'habiletés ou de connaissances ciblé au cours de la semaine. Par exemple, aux semaines 5 à 8 les enfants écoutent la cassette de comptines et chansons et aux semaines 9 à 14 ils réalisent l'activité «Méli-mélo des sons» à l'aide de la grande affiche. La troisième activité de la semaine est une activité papier-crayon réalisée de façon individuelle avec l'aide de l'éducatrice. Cette activité est aussi habituellement en lien avec le domaine d'habiletés ou de connaissances ciblé au cours de la semaine. Par exemple, les activités papier-crayon des semaines 9 à 12 ciblent la sensibilisation aux sons à la fin des mots et celles de la semaine 13 la sensibilisation aux sons au début des mots. Les éducatrices doivent réaliser les trois activités au cours de la semaine. Elles peuvent cependant en changer l'ordre, selon leur bon jugement. Cinq des 72 activités

du programme portent le nom «Suggestions d'activités». Elles permettent aux éducatrices de reprendre les activités qu'elles n'ont pu faire aux cours des semaines précédentes. Si elles les ont toutes complétées, les éducatrices peuvent utiliser ces périodes d'activités non définies pour réaliser des activités facultatives qui se retrouvent dans le matériel Kili.

Afin d'impliquer les parents, nous les informons de ce que Kili fait accomplir à leurs enfants. Chaque mois, nous leur envoyons un communiqué décrivant les activités réalisées au cours de cette période. Le communiqué comprend aussi des suggestions d'activités à faire à la maison pour appuyer celles réalisées au CPEI. Un de ces communiqués se trouve à la page 163 (Appendice A).

2.2 IMPLANTATION DU PROGRAMME KILI EN SERVICE DE GARDE

Le deuxième objectif de la thèse consiste à implanter Kili dans des Centres de la petite enfance en installation (CPEI) situés en milieu populaire. Nous définissons comme populaire un milieu où l'on retrouve une forte proportion de familles de faible niveau de scolarité ou de revenu. Nous avons choisi quatre CPEI, deux en milieu urbain (secteur est de Montréal) et deux en milieu rural (Monterégie). Ces CPEI accueillent chacun entre 60 et 75 enfants âgés de 18 mois à 5 ans. Leurs groupes d'enfants sont constitués en fonction de l'âge de ces derniers. Les enfants de notre échantillon appartiennent à des groupes «3-4 ans» et «4-5 ans».

L'implantation de Kili est facilitée par les alliances déjà créées avec les gens de ces CPEI. Après une présentation des objectifs, du contenu, des exigences et des modalités de réalisation du programme, le personnel cadre et les éducatrices donnent leur accord pour participer à l'étude. Quinze éducatrices sur 18 acceptent de recevoir

la formation au programme et de réaliser les activités Kili avec les enfants de leur groupe. Chacune s'occupe d'un groupe de huit à dix enfants. Les conseillères pédagogiques des CPEI suivent aussi la formation.

2.2.1 Formation, matériel utilisé et suivi

2.2.1.1 Formation

Dans chaque CPEI, la conseillère pédagogique et les éducatrices suivent trois sessions de formation d'une durée approximative d'une heure trente chacune. Nous présentons la philosophie, le fonctionnement, le contenu et les modes d'application de Kili. Nous répondons aux questions des conseillères et éducatrices et prenons en compte leurs commentaires dans l'implantation du programme.

La première session de formation a lieu la semaine précédant le début du programme. Elle comprend trois parties. D'abord, nous présentons le rationnel sous-jacent et un résumé de la démarche d'élaboration de Kili. Ensuite, nous précisons pourquoi et comment effectuer la lecture interactive avec les enfants de 3 à 5 ans. Enfin, nous donnons et expliquons le matériel nécessaire à l'application du programme jusqu'à la prochaine session de formation. Nous demandons aussi aux éducatrices de remettre aux parents le communiqué mensuel décrivant ce que font les enfants dans le cadre de Kili. La deuxième session a lieu la troisième semaine du programme. Elle comporte deux parties. D'abord, nous mettons l'accent sur la consolidation des techniques de lecture interactive (révision, réponses aux questions). Ensuite, nous décrivons les grands principes de la sensibilité phonologique et des façons de la développer chez les enfants. Nous donnons et expliquons les activités de jeux et le matériel à utiliser. La troisième session de formation a lieu la quatorzième semaine. Nous expliquons les activités papier-crayon. En complément au programme,

nous fournissons une liste d'activités ludiques et de comportements favorisant l'alphabétisation émergente («Suggestions d'activités»). Nous discutons de ces activités facultatives avec les éducatrices. Un moment de la rencontre est réservé pour expliquer les questionnaires qu'elles auront à compléter à la fin des 24 semaines du programme et le mode d'évaluation des enfants.

2.2.1.2 Matériel

Nous fournissons aux éducatrices le matériel nécessaire à l'application de Kili pour tous les enfants de leur groupe, incluant ceux qui ne participent pas à l'évaluation des impacts (voir la liste du matériel au Tableau B.1 de l'Appendice B). Dans le but de maximiser le respect des modalités d'application de Kili et d'en favoriser la convivialité, nous avons regroupé le matériel nécessaire à sa réalisation dans un cartable. Chaque éducatrice en reçoit un exemplaire personnalisé. Il inclut les documents liés à la planification et à l'organisation des activités, les instructions pour les réaliser, les activités papier-crayon et, finalement, les documents à remettre aux parents.

1. *Les documents liés à la planification et à l'organisation des activités.* Le cartable contient d'abord un mot d'introduction de l'équipe de recherche et la liste des enfants du groupe qui participent à l'évaluation des impacts. Viennent ensuite deux tableaux permettant de consulter en un coup d'œil la planification du programme. Le premier indique à quel moment ont lieu les rencontres de formation et les contacts téléphoniques de suivi. Le second résume les 24 semaines d'activités. Une feuille présente ensuite la signification des icônes-repères du matériel Kili. Ces icônes indiquent quelle habileté principale sollicite chaque activité: développement de la dextérité manuelle à l'aide d'un crayon, développement de la dextérité manuelle à l'aide d'un ciseau, développement de la sensibilité phonologique à l'aide d'une

activité papier-crayon, développement de la sensibilité phonologique à l'aide de comptines et chansons, développement de la discrimination visuelle.

Après ces documents, le cartable est divisé en tranches de quatre semaines d'activités par des séparateurs cartonnés. À chaque semaine, une feuille indique les activités à réaliser. Une autre sert à noter celles effectivement réalisées et les enfants présents. Nous décrivons plus loin le contenu de ces feuilles de suivi.

2. *Les instructions pour les activités.* Nous donnons les instructions pour réaliser chacune des activités lors des rencontres de formation. Certaines instructions sont incluses dans le cartable pour rappel. Le document «La lecture interactive avec les enfants de 3 à 5 ans» sert de référence tout au long du programme (voir les pages 112 à 122 de l'Appendice A). Il décrit les techniques de lecture interactive et en fournit des exemples. La feuille «Ajout à la lecture interactive lors des semaines 9 à 14» complète les instructions relatives à la lecture interactive. Deux feuilles fournissent les instructions pour les activités «Personnalisation des pochettes» et «Méli-mélo des sons». Enfin, le document «Suggestions d'activités facultatives» comporte plus d'une vingtaine d'activités et de comportements favorisant le développement des habiletés de prélecture et de pré-écriture. Ceux-ci sont regroupés sous quatre thèmes: éveil aux sons des mots et au rythme; éveil aux conventions de l'écrit; dextérité fine; sens de l'observation. Nous y avons inclus une liste de matériel encourageant la prélecture et la pré-écriture et une activité papier-crayon.

3. *Les activités papier-crayon.* Le cartable contient les 26 activités papier-crayon des volets A ou B. Les activités sont reproduites en quantité suffisante pour le nombre d'enfants du groupe. L'éducatrice en conserve un exemplaire intact. Le Tableau 2.2 présente les types d'activités selon le domaine d'habiletés ciblé. Il présente aussi le nombre de chaque type d'activités selon le volet.

Tableau 2.2.

Type et fréquence des activités papier-crayon selon le volet

Types d'activités	Volet	
	A	B
Dextérité manuelle		
Dessin	1	1
Lignes brisées à relier (crayon)	4	4
Chemins à suivre (crayon)	4	2
Découpage (ciseaux)	2	2
Discrimination visuelle		
Observation	5	4
Ordre logique	2	2
Catégorisation	0	3
Sensibilité phonologique		
Rimes	7	7
Son au début du mot	1	1

4. *Les documents à remettre aux parents.* Le cartable contient les communiqués mensuels à remettre aux parents. Chacun des six communiqués comporte deux versions, une personnalisée au nom de l'enfant pour les parents des enfants qui participent à l'évaluation, et une non personnalisée pour les parents des autres enfants (voir Appendice A, pages 126, 149, 163, 175, 188, 207). Les communiqués des volets A et B sont similaires.

Nous remettons aussi aux éducatrices un matériel Kili d'appoint. Il comprend des pochettes, une affichette, une cassette audio, l'affiche «Méli-mélo des sons» et des livres pour enfants.

1. *Les pochettes Kili.* L'éducatrice donne à chaque enfant une pochette cartonnée au logo de Kili dans laquelle il peut insérer les activités papier-crayon effectuées au cours du programme. Cette pochette lui permet d'apporter ses réalisations à la maison et de les montrer à ses parents.

2. *L'affichette Kili.* Une affichette colorée et plastifiée (21,6cm x 27,9cm) résume les cinq techniques de lecture interactive. Nous recommandons aux éducatrices de l'utiliser lors des périodes de lecture.

3. *La cassette audio Kili.* Une cassette audio de 60 minutes comprend des comptines et chansons. Pour éviter d'avoir à la rembobiner, la même séquence de comptines et chansons est enregistrée des deux côtés de la cassette. La cassette du volet A contient 26 comptines et chansons brèves et 10 chansons plus longues, celle du volet B 18 comptines et chansons brèves et 10 chansons plus longues. La durée des cassettes est la même pour les deux volets. Les paroles et la source des comptines et chansons se retrouvent dans le cartable: auteur, année, titre et maison d'édition des disques compacts utilisés (voir les pages 141 à 146, Appendice A).

4. *L'affiche «Méli-mélo des sons».* À chaque CPEI, pour chaque groupe d'âge (3-4 ans et 4-5 ans), nous fournissons une grande affiche plastifiée (100cm x 70cm) et un crayon feutre à encre effaçable. Cette affiche recto-verso aux couleurs attrayantes sert à l'activité «Méli-mélo des sons». Elle présente des images d'aliments, d'objets, de personnages, etc., chacune posée sur un rond de couleur. L'affiche pour les 3-4 ans comporte 31 images au recto et 48 au verso et celle des 4-5 ans 58 au recto et 58 au

verso (voir la reproduction de l’affiche du volet A à la page 218, Appendice B). En raison des coûts associés à la production des affiches, nous en avons fourni un exemplaire par CPEI. Nous avons planifié leur mise en commun avec les éducatrices.

5. *Les livres pour enfants*. Les éducatrices reçoivent 13 livres pour enfants: 4 à la première séance, 5 à la deuxième et 4 à la troisième. Les livres sont sélectionnés principalement en fonction de l’âge des enfants, de l’intérêt qu’ils suscitent et parce que leur contenu peut faciliter le développement des habiletés et connaissances ciblées par Kili (voir la liste des livres au Tableau B.2, Appendice B).

La conseillère pédagogique de chacun des quatre CPEI possède une copie des deux cartables Kili, un pour chaque volet du programme.

2.2.1.3 Suivi

Nous demandons aux éducatrices d’inscrire les activités qu’elles réalisent sur leurs feuilles de suivi. Elles y indiquent aussi la durée de chaque activité et quels enfants y participent. Les conseillères pédagogiques agissent à titre d’intermédiaire entre l’équipe de recherche et les éducatrices pour optimiser l’application du programme. Elles collectent les feuilles de suivi chaque semaine et s’assurent que les activités sont effectivement réalisées. Nous vérifions le bon déroulement de Kili et répondons aux questions par contact téléphonique mensuel avec les conseillères. Ces dernières peuvent communiquer en tout temps avec nous si elles le jugent nécessaire.

2.2.2 Évaluation de l'implantation

L'implantation de Kili a impliqué 15 éducatrices, sur un total de 18 en contact avec les enfants de 3 à 5 ans, et quatre conseillères pédagogiques. Elle a touché 132 enfants, dont 56 participent à l'évaluation des impacts du programme.

Nous mesurons la conformité des éducatrices à l'application du programme et l'intensité de la participation des enfants à l'aide des *Feuilles de suivi hebdomadaire* remplies par les éducatrices (une des feuilles de suivi se trouve à la page 166, Appendice A). Chacune de ces feuilles comporte les trois activités à réaliser durant la semaine. L'éducatrice indique si l'activité est réalisée et sa durée. Elle coche aussi le nom des enfants présents lors de l'activité.

2.3 ÉVALUATION DES IMPACTS

L'évaluation des impacts porte sur un groupe d'enfants qui ont participé au programme Kili dans leur CPEI (condition intervention). Les mesures obtenues auprès de ces enfants sont comparées à celles d'enfants d'un groupe témoin (condition comparaison). Ces derniers fréquentent des CPEI sans programme Kili.

2.3.1 Participants et participantes

Trois critères déterminent l'admissibilité des enfants à l'étude: être âgés entre 3 et 5 ans au moment du recrutement, fréquenter le CPEI au moins trois jours par semaine, parler le français à la maison et en milieu de garde. Le recrutement s'échelonne sur une période de 16 mois, de septembre 2000 à décembre 2001.

2.3.1.1 Mode de recrutement

Nous recourons à deux modes de recrutement: par le biais des CPEI et à l'aide de listes de naissances fournies par la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ). Nous recrutons les enfants de la condition intervention dans les groupes des éducatrices ayant accepté d'appliquer Kili. Les éducatrices, conseillères pédagogiques et directrices présentent le projet aux parents. Les parents intéressés complètent un coupon-réponse au bas d'un feuillet-publicité résumant les informations. Nous les contactons par téléphone pour les informer davantage et répondre à leurs questions. S'ils acceptent de participer, nous déterminons la date d'une première rencontre au CPEI. Quarante deux pourcent d'entre eux acceptent.

Nous recrutons la majorité des enfants de la condition comparaison par le biais de CPEI autres que ceux de la condition intervention. Nous sélectionnons ces CPEI en nous assurant que les enfants proviennent de milieux semblables à ceux de la condition intervention. Nous contactons par téléphone les directeurs et directrices de ces CPEI et leur décrivons l'étude. Huit des 49 CPEI contactés acceptent de participer. Ceux qui refusent invoquent majoritairement l'absence d'intérêt. Les directeurs et directrices affichent ou distribuent aux parents des groupes d'âges visés le feuillet-publicité de l'étude, version condition comparaison. Les parents contactent eux-même l'équipe de recherche. Quarante sept enfants ont été recrutés de cette façon. À partir de ce moment, le déroulement suit celui de la condition intervention. Pour compléter l'échantillon, nous utilisons les listes des naissances ayant eu lieu dans les milieux ciblés. À partir de 300 noms fournis par la RAMQ, nous postons 222 feuillets-publicité. Deux semaines plus tard, les assistantes débutent le recrutement téléphonique. Soixante et une des 110 familles ayant pu être jointes rencontrent les critères de sélection. Quinze de celles-ci (24,6%) acceptent de participer à l'étude. Les 46 familles qui refusent invoquent principalement le manque de temps et l'absence d'intérêt.

2.3.1.2 Consentement

Lors de la rencontre initiale avec le parent et l'enfant, une assistante décrit le déroulement et la nature de l'évaluation de l'enfant et répond aux questions. Elle explique l'engagement de l'équipe à respecter leur droit à la confidentialité et leur libre choix de cesser leur participation à l'étude, sans avoir à le justifier et sans préjudice. Les parents confirment qu'ils acceptent que leur enfant participe en signant le formulaire de consentement (voir pages 222 et 223, Appendice C). Ils ne reçoivent pas de compensation. Un petit pourcentage des évaluations (9,3%) ne peut se faire en milieu de garde, soit en raison de l'absence d'un local pour les réaliser, soit parce que les parents ne peuvent se libérer durant les heures ouvrables du milieu de garde. Parent et enfant se rendent alors à l'université. Pour défrayer les coûts de leur déplacement, nous leur donnons 20\$ au pré-test et 20\$ au post-test. Tous les enfants reçoivent un cadeau pour les remercier de leur participation: un livre au pré-test et des autocollants au post-test. Les parents peuvent obtenir un compte rendu de l'évaluation de leur enfant à la fin de la recherche. Nous leur faisons parvenir une feuille décrivant quand et comment ils peuvent nous contacter pour obtenir ce compte rendu.

2.3.1.3 Échantillon

Cinquante-six enfants forment la condition intervention et 62 la condition comparaison. Sept familles (trois de la condition intervention et quatre de la condition comparaison) mettent fin à la participation de leur enfant avant la fin de l'étude. Les données de cinq enfants (un de la condition intervention et quatre de la condition comparaison) sont exclues des analyses en raison de mesures évaluatives non valides (l'enfant répond à moins de 80% des items de l'évaluation). Les données d'un enfant de la condition comparaison sont exclues car, contrairement aux informations obtenues lors du recrutement, l'enfant fréquente la garderie moins de trois jours par semaine. Par ailleurs, une éducatrice de la condition intervention cesse sa

participation pour une raison médicale. Sa remplaçante n'étant pas intéressée à réaliser le programme, quatre enfants ne peuvent poursuivre. Le taux d'attrition est 14,3% pour la condition intervention et 14,5% pour la condition comparaison.

Les analyses portent sur les données de 48 enfants de la condition intervention et 53 de la condition comparaison. Ceux de la condition intervention sont âgés de 3 ans 2 mois et 6 jours à 5 ans 2 mois et 12 jours ($M = 4$ ans 2 mois et 6 jours, $ÉT = 7$ mois et 3 jours). Les enfants de la condition comparaison sont âgés de 3 ans 1 mois et 18 jours à 5 ans 3 mois et 1 jour ($M = 4$ ans 4 mois et 2 jours, $ÉT = 7$ mois et 6 jours). Quarante-sept de ces derniers fréquentent un CPEI, cinq fréquentent un milieu de garde privé et un enfant fréquente un Centre de la petite enfance en milieu familial. Aucun enfant de la condition comparaison n'a accès au programme Kili. Les caractéristiques sociodémographiques des familles apparaissent au Tableau C.1 de l'Appendice C.

2.3.2 Déroulement de l'évaluation

La vérification des impacts du programme se fait à partir des évaluations des enfants avant son début et à sa fin, 24 semaines plus tard. Nous évaluons les enfants de la condition comparaison une première fois et les réévaluons 24 semaines plus tard. À chacun de ces moments, nous réalisons deux rencontres d'environ une heure quinze. Tenant compte de la capacité d'attention des enfants de 3 à 5 ans, nous jugeons préférable de faire l'évaluation en deux rencontres. Nous évaluons les enfants de façon individuelle dans le milieu de garde qu'ils fréquentent. Chaque CPEI met un local à la disposition de l'évaluatrice. Lors de la toute première rencontre, un parent de l'enfant se rend au CPEI afin de compléter les questionnaires et une mesure de son QI verbal. Ensuite, une assistante va chercher l'enfant afin d'évaluer son

développement intellectuel ou son alphabétisation émergente. Nous demandons au parent d'attendre à l'extérieur du local. La présence des parents n'est pas obligatoire lors des rencontres subséquentes. Cependant, ils sont toujours informés de la date des rencontres à venir. Aucun n'y assiste, sauf lorsque l'évaluation a lieu à l'université. Dans les jours qui précèdent chacune des rencontres, nous confirmons par téléphone leur autorisation à l'évaluation. À la deuxième rencontre du pré-test, une assistante réalise les évaluations non effectuées à la première. À l'une des deux rencontres du post-test le développement intellectuel de l'enfant est de nouveau évalué et son alphabétisation émergente l'est à l'autre. Nous alternons l'ordre d'administration des mesures d'un enfant à l'autre. Pour un même enfant, chacune des mesures est administrée par une assistante de recherche différente.

2.3.3 Instruments d'évaluation

Nous recueillons les données d'évaluation d'impact auprès des parents, des enfants et des éducatrices. Des assistantes entraînées à la passation des outils et des questionnaires (étudiantes de psychologie en fin de premier cycle et de cycles supérieurs) réalisent les évaluations.

2.3.3.1 Mesures auprès des parents

Données sociodémographiques. Le questionnaire *Renseignements généraux sur la famille* (voir pages 224 et 225, Appendice C) collige les caractéristiques sociodémographiques: statut civil, âge, occupation, scolarité et source principale de revenu, revenu familial annuel et langue(s) parlée(s) à l'enfant. Ces données servent à décrire l'échantillon. Le parent qui accompagne l'enfant à la première rencontre d'évaluation remplit le questionnaire.

Habitudes de loisirs et de lecture de la famille. Le *Questionnaire sur les loisirs et les pratiques de lecture* (voir pages 226 à 230, Appendice C) donne des informations sur les habitudes de l'enfant dans quatre domaines d'activités: la télévision, la musique, les sorties, la lecture. Le domaine de la lecture se subdivise en deux sections. La première porte sur les habitudes de lecture des parents et leur degré de plaisir dans cette activité. La seconde porte sur les habitudes de lecture de l'enfant. Elle permet de noter si l'enfant regarde seul des livres à la maison, son intérêt pour les livres et la fréquence des périodes de lecture adulte-enfant à la maison. Le parent remplit le questionnaire à la première rencontre d'évaluation. Un appel téléphonique permet à une assistante de remplir le questionnaire avec le parent en mesure post-test.

Mode de garde de l'enfant. Le questionnaire *Mode de garde de l'enfant* (voir page 231, Appendice C) permet de connaître la fréquence de fréquentation du mode de garde auquel recourt la famille et à quel âge l'enfant en a débuté la fréquentation. Le parent remplit le questionnaire à la première rencontre d'évaluation.

QI verbal des parents. L'*Échelle de vocabulaire en image Peabody révisée* (ÉVIP-R – Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993 – version française du *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* – Dunn & Dunn, 1981) sert à évaluer le QI verbal du parent qui accompagne l'enfant lors de la première rencontre. Dans 83,7% des cas il s'agit de la mère. L'ÉVIP-R est un test simple et peu intrusif habituellement complété en moins de dix minutes. Il donne un score normalisé du niveau de langage réceptif. L'ÉVIP-R comporte deux versions, la forme A (18 ans et plus: $M = 100,58$; $ÉT = 18,5$) et la forme B (18 ans et plus: $M = 98,45$; $ÉT = 19,4$). Ces deux formes sont utilisées en alternance lors des évaluations. Le degré de cohérence interne est 0,81 pour la forme A et 0,80 pour la forme B. Le coefficient de fidélité test-retest est 0,72 pour les deux formes (Dunn et al., 1993).

2.3.3.2 Mesures auprès des enfants

Développement intellectuel de l'enfant. L'*Échelle d'intelligence Stanford-Binet* (4^e édition, Thorndike, Hagen, & Sattler, 1991a) donne le niveau de développement intellectuel de l'enfant au début de sa participation et 24 semaines plus tard. Il fournit un score normalisé du quotient intellectuel global de l'enfant ($M = 100$, $ET = 16$) et un score à quatre sous-échelles (Raisonnement verbal, Raisonnement abstrait-visuel, Mémorisation à court terme et Raisonnement quantitatif), chacune ayant un score moyen de 100 et un écart type de 16. Le degré de cohérence interne de l'échelle globale est 0,97 et son coefficient de fidélité test-retest 0,91. Les coefficients de fidélité test-retest pour les quatre sous-échelles sont 0,88 pour le Raisonnement verbal, 0,81 pour le Raisonnement abstrait-visuel, 0,78 pour la Mémorisation à court terme et 0,71 pour le Raisonnement quantitatif (Thorndike, Hagen, & Sattler, 1991b).

Les évaluateurs suivent une formation préalable à l'utilisation de l'*Échelle d'intelligence Stanford-Binet* pour assurer la standardisation de son administration. Tout au long de la collecte des données, la personne responsable de la formation (étudiante de troisième cycle) vérifie la justesse des cotations. De plus, pour 27,7% des évaluations, deux évaluateurs font les cotations de façon simultanée mais indépendante. L'accord inter-juges effectué sur le score normalisé du quotient intellectuel global indique une corrélation de Pearson de 0,98. Les scores obtenus par les participants au pré-test apparaissent au Tableau D.1 de l'Appendice D.

Connaissances et habiletés de l'alphabétisation émergente. Afin d'évaluer l'alphabétisation émergente des enfants au début de leur participation et 24 semaines plus tard, nous avons traduit et adapté le *Developing Skills Checklist* (CTB, 1990), ou *DSC*. Nous utilisons le nom *DSC* lorsque nous parlons de la forme originelle anglaise de l'outil. Notre traduction se nomme *Adaptation française abrégée du Developing Skills Checklist* (Boutin, 2000). Malgré son nom de «*checklist*», le *DSC* fournit une

mesure précise des principaux domaines d'habiletés et connaissances liées à l'alphabétisation émergente: les habiletés langagières, la sensibilité phonologique, la mémoire phonologique, les habiletés de discrimination visuelle, les connaissances sur l'écrit (composantes, conventions, fonctions) et la dextérité manuelle. Il fournit aussi une échelle globale de l'alphabétisation émergente. Le *DSC* inclut trois autres domaines d'évaluation non retenus dans notre adaptation (Concepts mathématiques/opérations logiques, Motricité globale et Développement socioémotif) parce qu'il n'étaient pas ciblés par le programme. Ceci permettait aussi de réduire la longueur de l'évaluation.

Le *DSC* est conçu pour les enfants de 4 à 6 ans. Il comprend 123 items dont l'administration se fait de façon similaire à celle d'un test normalisé d'intelligence. L'enfant obtient un point pour chaque item réussi. Lors de la cotation, les items sont dans un premier temps regroupés en sous-tests ou «objectifs» (29), chacun faisant la somme des points obtenus aux items qui le composent. Par exemple, sept items portent sur l'identification des parties du corps. Le score obtenu à chacun d'eux (0 ou 1) est additionné lors de la cotation de l'objectif Nommer les parties du corps. Dans un deuxième temps, les objectifs sont combinés selon leur cohérence conceptuelle. Sept regroupements sont ainsi formés, chacun faisant la somme des points obtenus aux objectifs qui le composent. Les items peuvent donc être analysés sous forme d'objectifs individuels (voir par exemple Storch & Whitehurst, 2002) ou sous forme de regroupements (voir par exemple Whitehurst et al., 1999). Le Tableau D.2 à l'Appendice D présente les sept regroupements du *DSC* et les objectifs qui les composent.

Quatre des regroupements du *DSC* ont une cohérence interne suffisante (supérieure à 0,80) pour former des sous-échelles: Habiletés langagières, Mémoire phonologique, Sensibilité phonologique et Connaissances sur l'écrit mesurées sans

l'utilisation d'un crayon. Cependant, le *DSC* ne fournit pas de scores normalisés. Il est habituellement utilisé en milieu scolaire et rarement en recherche. Peu d'études portent sur sa validité et sa fidélité. On sait toutefois que sa fidélité par bissection est élevée (0,84). Nous estimons pertinent de détailler le processus d'adaptation française et la composition de la version française abrégée de l'outil.

La traduction et l'adaptation française du *DSC* se réalisent en quatre temps. Une étudiante au baccalauréat en psychologie de l'Université McGill effectue une première traduction des énoncés. Puis, la chercheure principale de l'étude s'assure de la correspondance de sens des énoncés des deux versions et de leur équivalence au niveau du langage employé. L'accent est mis sur l'adaptation française des tâches pour qu'elles correspondent à leur version originelle. Une chercheure-clinicienne PhD, spécialisée en psychologie de la petite enfance, fait une dernière révision des énoncés pour s'assurer de leur justesse. Finalement, nous simplifions l'instrument en regroupant tout le matériel de l'Échelle de prélecture dans un seul cahier d'administration (dans la version originelle, le matériel est réparti dans cinq cahiers distincts) et un seul cahier de cotation (voir le cahier de cotation pages 238 à 247, Appendice D).

Au moment de l'élaboration du projet, nous prévoyions utiliser les regroupements tels qu'ils se trouvent dans la version originelle. Les scores obtenus par les participants de notre étude et les analyses de la cohérence interne des regroupements nous ont incité à réviser cette position. Quatre changements sont effectués. Premièrement, nous éliminons neuf objectifs à cause d'effets plancher et plafond (les objectifs retranchés apparaissent barrés au Tableau D.3, Appendice D). Deuxièmement, nous déplaçons l'objectif Identifier les couleurs. Dans la version originelle, cet objectif se trouve dans le regroupement Habiletés de discrimination visuelle. Nous le joignons au regroupement Habiletés langagières car, selon nous, à

ces âges, il reflète davantage le vocabulaire de l'enfant que son habileté à discriminer les couleurs. Cette modification augmente la cohérence interne du regroupement (*alpha* de Cronbach antérieur: 0,78; *alpha* après modification: 0,81). Troisièmement, les deux regroupements qui mesurent les connaissances sur l'écrit (avec et sans l'utilisation d'un crayon) sont combinés pour former un seul regroupement: Connaissances sur l'écrit. Ce nouveau regroupement possède une cohérence interne plus élevée (Connaissances sur l'écrit: *alpha* = 0,80; Connaissances sur l'écrit mesurées sans l'utilisation d'un crayon: *alpha* = 0,71; Connaissances sur l'écrit mesurées avec l'utilisation d'un crayon: *alpha* = 0,74). Enfin, nous avons bonifié l'Échelle globale d'alphabétisation émergente. Dans la version originelle, les regroupements Habiletés de dextérité manuelle et Connaissances sur l'écrit mesurées avec l'utilisation d'un crayon sont exclus de l'Échelle globale. Les connaissances sur l'alphabétisation émergente et nos analyses de cohérence interne suggèrent de les inclure. Leur ajout augmente un peu la cohérence interne de l'Échelle globale (*alpha* antérieur: 0,88; *alpha* suite à l'ajout: 0,90).

L'*Adaptation française abrégée du DSC* nous fournit donc quatre regroupements: Habiletés langagières (six objectifs), Discrimination visuelle (deux objectifs, *alpha* = 0,48), Sensibilité phonologique (deux objectifs, *alpha* = 0,31) et Connaissances sur l'écrit (huit objectifs). La faible cohérence interne du regroupement Sensibilité phonologique justifie l'analyse individuelle des deux objectifs qui le composent (Discriminer auditivement des mots, Faire des rimes). En raison de l'exclusion d'objectifs présentant un effet plancher, le regroupement Mémoire phonologique ne possède plus qu'un objectif (Mémoire à court terme) qui est analysé de façon individuelle. Le regroupement Dextérité manuelle comporte, tout comme dans le *DSC*, un seul objectif, aussi analysé de façon individuelle. Le Tableau D.3 à l'Appendice D présente les trois regroupements et les quatre objectifs qui

permettent d'évaluer l'alphabétisation émergente des enfants. L'Échelle globale d'alphabétisation émergente comporte l'ensemble des 20 objectifs évalués.

Les évaluateuses suivent une formation préalable à l'utilisation de l'*Adaptation française abrégée du DSC* pour assurer la standardisation de son administration. Tout au long de la collecte des données, elles ont pour consigne de noter chacune des réponses des enfants avant de les coter. Nous vérifions les protocoles de cotation. Les erreurs sont corrigées immédiatement et une décision est prise sur le mode de cotation des ambiguïtés. Toute nouvelle information sur la cotation est immédiatement transmise aux évaluateuses. Une fois l'étude terminée, nous examinons à nouveau les protocoles pour assurer l'uniformité de la cotation. Nous vérifions la correspondance entre les réponses notées et les scores attribués en tenant compte du dernier consensus établi par l'équipe. Nous effectuons les corrections si nécessaire. La principale correction est faite pour fin d'analyse statistique. Un score «donnée manquante» plutôt que 0 est attribué lorsque l'enfant refuse de répondre à l'item évalué. Les scores obtenus par les participants au pré-test apparaissent au Tableau D.1 de l'Appendice D.

2.3.3.3 Mesures auprès des éducatrices

À la fin du programme, les éducatrices remplissent le *Questionnaire d'évaluation du progrès des enfants participants* (voir pages 256 à 265, Appendice E). Ce questionnaire permet d'obtenir des informations sur les progrès de chaque enfant, tels que l'éducatrice les perçoit, dans des domaines d'habiletés ciblées par le programme: habiletés langagières, sensibilité phonologique (compréhension de la notion de rime, capacité d'identification des sons ciblés par le programme), dextérité manuelle (maniement du crayon, maniement des ciseaux) et intérêt général pour les livres et la lecture. Les éducatrices évaluent chaque enfant sur une échelle de 1 (aucun

progrès) à 5 (progrès important), à deux exceptions. La compréhension de la notion de rime se note sur une échelle de 1 à 3 (pas du tout, en partie, complètement) et la capacité d'identification des sons ciblés par le programme sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (toujours). À l'aide de ce questionnaire, les éducatrices évaluent aussi l'habileté de chaque enfant à manier le crayon, sur une échelle de 1 (difficultés importantes à tenir et diriger le crayon) à 5 (bons doigts, bonne position et aisance). Elles font de même pour l'habileté à manier les ciseaux.

2.4 ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR LES EDUCATRICES

Les éducatrices remplissent aussi le *Questionnaire d'évaluation de l'appréciation du programme Kili* (pages 266 et 267, Appendice E). Ce questionnaire permet d'obtenir des informations sur leur niveau de satisfaction globale envers Kili, le degré d'exigence de leur participation et leur perception du degré d'utilité du programme, chacun évalué sur une échelle de 1 à 5. Il fournit aussi des informations qualitatives sur leur appréciation de Kili: ce qu'elles ont le plus/le moins aimé, ce que les enfants de leur groupe ont le plus/le moins aimé, ce qui a été le plus/le moins utile au développement des enfants de leur groupe. Une question porte sur leur désir de renouveler l'expérience Kili. Elles y répondent par «oui», «non» ou «peut-être» et peuvent expliquer leur réponse si elles le désirent.

Les éducatrices complètent l'évaluation du programme en fournissant trois autres informations sur les enfants participant à l'évaluation de l'impact de Kili: leur degré d'implication verbale lors de la lecture interactive (répondre aux questions, poser des questions, etc.), leur degré d'intérêt envers chaque type d'activités Kili et le degré de complexité que représentait pour eux chaque type d'activités. Pour chaque enfant, elles notent ces variables sur une échelle en 5 points (1 = jamais impliqué/non

intéressé/très facile; 5 = très impliqué/très intéressé/très difficile). Les activités évaluées sont la lecture interactive, la cassette des comptines et chansons, la grande affiche «Méli-mélo des sons», les activités papier-crayon sur les sons, les activités papier-crayon ciblant la dextérité manuelle et celles ciblant l'observation. L'intérêt envers les livres donnés et leur complexité par rapport au niveau de développement des enfants sont évalués de la même façon. Ces mesures font partie du *Questionnaire d'évaluation du progrès des enfants participants*.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Le troisième objectif de l'étude consiste à examiner les impacts du programme. Dans une première section, nous analysons la qualité et la conformité d'implantation du programme. Dans une deuxième, nous décrivons d'abord la démarche analytique utilisée pour évaluer les impacts du programme, puis présentons les résultats. Nous poursuivons ce chapitre par l'évaluation du programme faite par les éducatrices des garderies.

3.1 IMPLANTATION DE KILI

Avant d'analyser les impacts de Kili, nous voulons nous assurer qu'il a été implanté tel que prévu. Nous utilisons les données recueillies à l'aide des *Feuilles de suivi hebdomadaire* remplies par les éducatrices. L'évaluation de la conformité au programme porte sur les périodes de lecture interactive, les activités papier-crayon ciblant la dextérité/observation et les activités sons (activités sons papier-crayon, cassette Kili et affiche «Méli-mélo des sons») réalisées durant la semaine. Les feuilles de suivi d'une éducatrice n'ayant pas été transmises par sa conseillère pédagogique, nous retenons celles fournies par 13 des 14 éducatrices.

Les éducatrices réalisent 96,9% des activités prévues (65 des 67 activités, voir Tableau 3.1).

Tableau 3.1
Taux de conformité des éducatrices au programme.

Activité réalisée	Taux de conformité (%)			
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Min	Max
Conformité globale	96,9	0,5	87	100
Lecture interactive	96,9	0,6	80	100
Activités sons	95,8	1,0	68	100
Activités dextérité/observation	98,2	0,5	82	100

Dans les feuilles de suivi, les éducatrices notaient aussi la présence des enfants lors de chaque activité. Ceci permet de vérifier l'intensité de leur participation. Dans l'ensemble, les enfants touchés par l'évaluation réalisent 85,4% des activités. En raison d'absences occasionnelles, il y a un écart de 11,5% entre le taux d'application du programme par les éducatrices et ce à quoi les enfants participent réellement. Ces absences sont inévitables (variations dans le nombre de jours de fréquentation du CPEI, maladies, etc.). Les enfants manquent en moyenne 7 des activités Kili initiées par leur éducatrice. Le Tableau 3.2 présente l'intensité de la participation des enfants à l'ensemble des activités de même qu'à chacune des catégories.

Tableau 3.2
Intensité de la participation des enfants selon le type d'activités réalisées.

Activité réalisée	Taux de participation (%)			
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Min	Max
Intensité globale	85,4	12	46*	100
Lecture interactive	85,9	11,9	43	100
Activités sons	84,7	14,0	53	100
Activités dextérité/observation	85,6	16,4	39	100

*Un seul enfant réalise moins de la moitié des activités Kili. Nous décidons de ne pas l'exclure de l'échantillon.

Le programme encourageait aussi les éducatrices à effectuer des périodes de lecture interactive facultatives au-delà des périodes prescrites. Au cours des 24 semaines du programme, elles effectuent en moyenne 25 périodes facultatives. Nous incluons ces activités supplémentaires au calcul de l'intensité du programme. Comme la présence des enfants à ces activités et la durée de celles-ci n'apparaissent pas aux feuilles de suivi, nous recourons à un estimé, dont la méthode de calcul se retrouve à l'Appendice F. Selon cet estimé, les enfants participent en moyenne à 21,5 périodes de lecture interactive facultatives ($\bar{E.T.} = 16$; minimum = 0,4, maximum = 53).

Les éducatrices consacrent au total 18 heures 43 minutes aux activités Kili prescrites (47 minutes par semaine). À cela s'ajoutent les périodes de lecture interactive facultatives (7 heures 48 minutes au total, 20 minutes/semaine). Elles passent donc en moyenne 1 heure 7 minutes par semaine à l'ensemble des activités Kili (26 heures 31 minutes pour la durée du programme).

De leur côté, les enfants qui participent à l'évaluation réalisent 16 heures 34 minutes des activités prescrites (41 minutes par semaine) auxquelles s'ajoutent 7 heures 55 minutes (20 minutes/semaine) de périodes de lecture facultatives. Les enfants participent donc en moyenne à 1 heure 1 minute d'activités Kili par semaine, pour un total de 24 heures 29 minutes. Le 2/3 (16 heures 21 minutes) de ce temps est consacré à la lecture interactive. Le 1/3 du temps restant se divise entre les activités de dextérité/observation (3 heures 31 minutes, 14,4% du temps) et les activités sons (4 heures 37 minutes, 18,9% du temps).

Les enfants qui participent à l'évaluation reçoivent environ 6 minutes d'activités Kili de moins par semaine que ce que les éducatrices offrent (2 heures 2 minutes à la fin des 24 semaines du programme).

3.2 ÉVALUATION DE L'IMPACT DE KILI

3.2.1 Analyses préliminaires

À la première mesure d'évaluation, nous vérifions l'équivalence des caractéristiques des familles à l'aide de tests t et de χ^2 . La durée de fréquentation hebdomadaire du mode de garde principal ne diffère pas d'une condition à l'autre (entre 20 et 40 heures/semaine en moyenne). Les enfants de la condition comparaison en ont toutefois débuté la fréquentation plus tôt, $t(99) = 3,53, p < 0,01$ (comparaison: $M = 1$ ans 6 mois 21 jours, $\acute{E}.T. = 1$ an, 1 mois, 10 jours; intervention: $M = 2$ ans 4 mois 14 jours, $\acute{E}.T. = 1$ ans, 2 mois, 14 jours). Les habitudes de lecture des parents ne se distinguent pas de façon significative (voir Tableau C.2, Appendice C). Dans l'ensemble, les caractéristiques sociodémographiques des familles ne se distinguent pas non plus (voir Tableau C.3, Appendice C), à deux exceptions: la langue parlée à l'enfant à la maison et le QI verbal des parents. Plus de parents de la condition comparaison parlent uniquement le français à leur enfant que de parents de la condition intervention (92,5% versus 72,9%). Ces parents obtiennent un score de QI verbal supérieur à celui des parents de la condition intervention, $t(96) = 2,4, p < 0,05$ (comparaison: $M = 116,2, \acute{E}.T. = 14,5$; intervention: $M = 109,4, \acute{E}.T. = 13,6$).

3.2.2 Mesures auprès des enfants

3.2.2.1 Alphabétisation émergente selon l'*Adaptation française abrégée du DSC*

Nous examinons l'impact de Kili sur l'alphabétisation émergente des enfants à l'aide d'analyses de la variance univariées à mesure répétée. L'âge des enfants au pré-test sert de covariable puisque l'*Adaptation française abrégée du DSC* ne fournit pas de scores normalisés. Nous analysons d'abord l'Échelle d'alphabétisation

émergente, puis ses différentes composantes (le regroupement Habiletés langagières, le regroupement Discrimination visuelle, l'objectif Dextérité manuelle, le regroupement Connaissances sur l'écrit, l'objectif Discrimination auditive, l'objectif Mémoire à court terme et l'objectif Détection de rimes). Le détail des scores selon la condition apparaît au Tableau D.5 de l'Appendice D. Au pré-test, les scores moyens des enfants des deux conditions ne se distinguent pas.

L'analyse de la variance indique que le score global d'alphabétisation émergente des enfants des deux conditions augmente d'un moment de mesure à l'autre, $F(1,98) = 10,06$, $p < 0,01$ (voir Figure 3.1). Il n'y a pas de différence significative entre les conditions, $F(1,98) = 1,11$, $p > 0,05$, ni d'interaction condition par moment de mesure, $F(1,98) = 0,49$, $p > 0,05$.

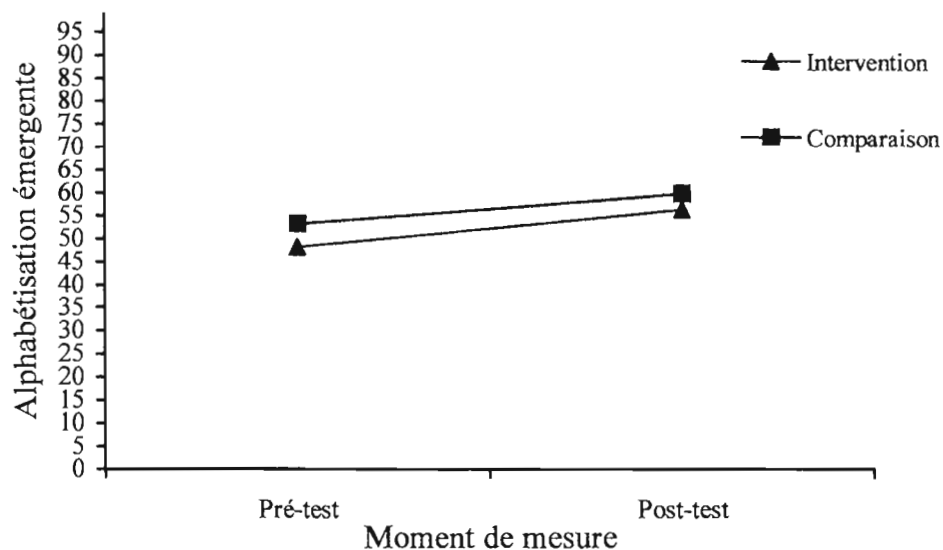


Figure 3.1.
Scores des enfants à l'Échelle d'alphabétisation émergente selon la condition et le moment de mesure

L'analyse de la variance à mesure répétée des scores d'Habiletés langagières montre aussi des gains d'un moment de mesure à l'autre, $F(1,98) = 12,54, p < 0,01$ (voir Figure 3.2), mais aucun effet de condition, $F(1,98) = 1,25, p > 0,05$, ni d'interaction, $F(1,98) = 0,03, p > 0,05$.

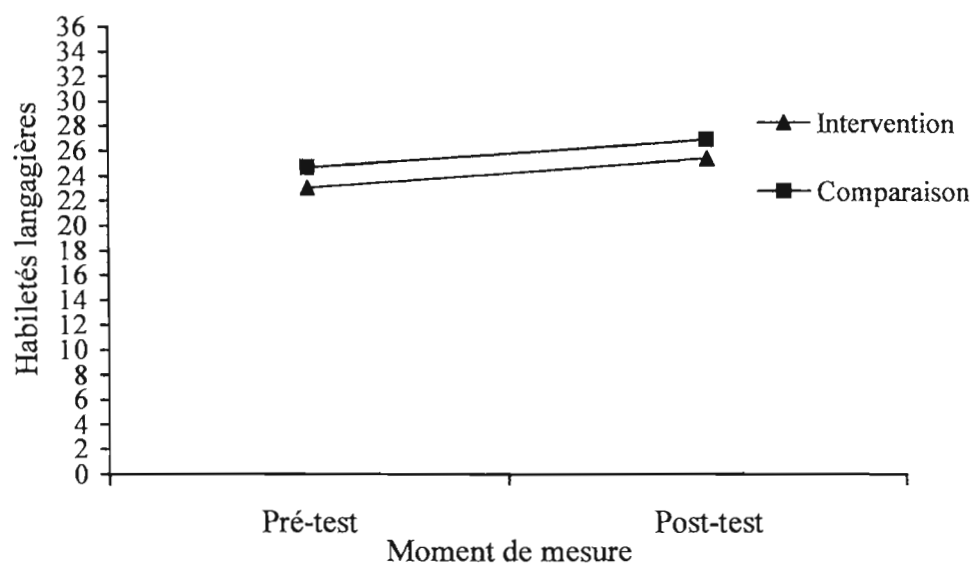


Figure 3.2.

Scores des enfants au regroupement Habiletés langagières selon la condition et le moment de mesure

L'analyse de la variance à mesure répétée des scores de Discrimination visuelle montre également des gains d'un moment de mesure à l'autre, $F(1,98) = 4,65$, $p < 0,05$ (voir Figure 3.3), mais aucun effet de condition, $F(1,98) = 0,002$, $p > 0,05$, ni d'interaction, $F(1,98) = 0,73$, $p > 0,05$.

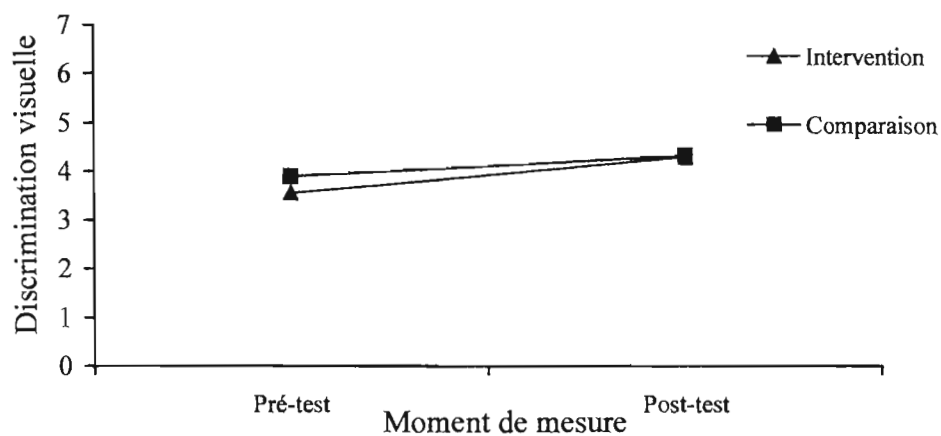


Figure 3.3.

Scores des enfants au regroupement Discrimination visuelle selon la condition et le moment de mesure

De même, l'analyse de la variance à mesure répétée des scores de Dextérité manuelle montre des gains d'un moment de mesure à l'autre, $F(1,98) = 7,54, p < 0,01$ (voir Figure 3.4), mais aucun effet de condition, $F(1,98) = 1,09, p > 0,05$, ni d'interaction, $F(1,98) = 1,31, p > 0,05$.

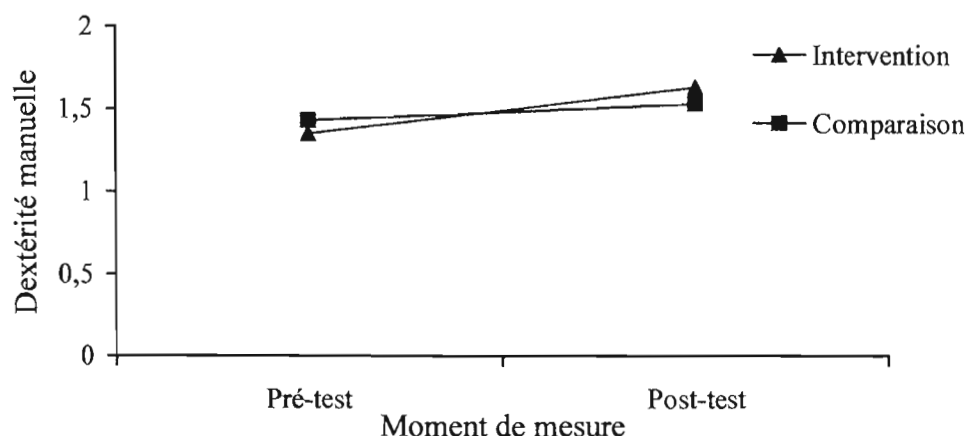


Figure 3.4.

Scores des enfants à l'objectif Dextérité manuelle selon la condition et le moment de mesure

L'analyse de la variance à mesure répétée des scores des Connaissances sur l'écrit n'indique aucun effet de temps, $F(1,98) = 0,613, p > 0,05$, de condition, $F(1,98) = 0,86, p > 0,05$, ni d'interaction condition par moment de mesure, $F(1,98) = 0,04, p > 0,05$. L'analyse des scores de Discrimination auditive présente des résultats similaires (temps: $F(1,98) = 0,01, p > 0,05$; condition: $F(1,98) = 3,19, p > 0,05$; interaction: $F(1,98) = 0,57, p > 0,05$).

De son côté, l'analyse de la variance à mesure répétée des scores de Mémoire à court terme montre une interaction condition par moment de mesure, $F(1,98) = 7,5, p < 0,01$. Tel qu'il apparaît à la Figure 3.5, la moyenne des scores des enfants de la condition intervention augmente du pré-test au post-test, $t(47) = 5,07, p < 0,01$, alors

que celle des enfants de la condition comparaison demeure stable, $t(52) = 1,43, p > 0,05$. Il n'y a pas d'effet principal du temps, $F(1,98) = 1,55, p > 0,05$, ni de la condition, $F(1,98) = 0,38, p > 0,05$.

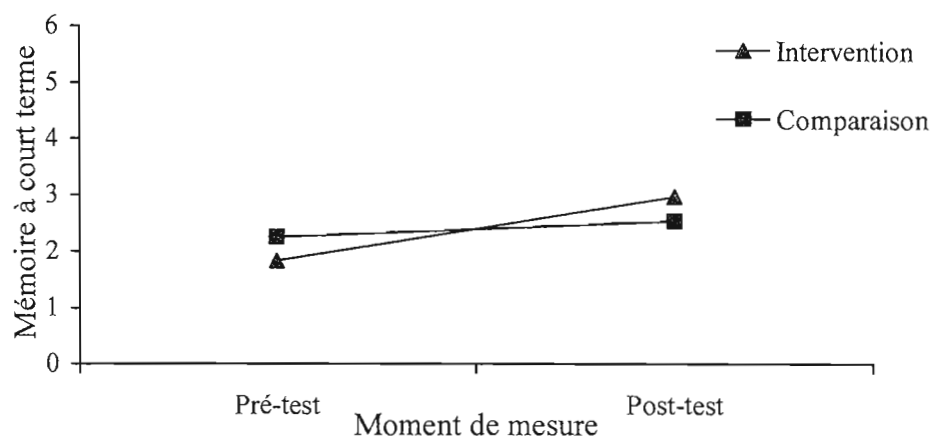


Figure 3.5.

Scores des enfants à l'objectif Mémoire à court terme selon la condition et le moment de mesure

La Figure 3.6 présente les scores de Détection de rimes, selon la condition et le moment de mesure. L'analyse de la variance à mesure répétée ne révèle aucun effet principal du temps, $F(1,98) = 2,74, p > 0,05$, ni de la condition, $F(1,98) = 0,01, p > 0,05$. Elle souligne toutefois une interaction marginale condition par moment de mesure, $F(1,98) = 3,432, p = 0,067$. La performance des enfants de la condition intervention augmente du pré-test au post-test (pré-test: $M = 0,75, \acute{E}.T. = 0,96$; post-test: $M = 1,31, \acute{E}.T. = 0,97, t(47) = 3,03, p < 0,01$), alors que celle des enfants de la condition comparaison demeure similaire (pré-test: $M = 1,06, \acute{E}.T. = 0,86$; post-test: $M = 1,13, \acute{E}.T. = 0,90, t(52) = 0,489, p > 0,05$). Avant l'intervention, 56,3% des enfants de la condition intervention n'arrivent pas à détecter des rimes. Suite à l'intervention, ils ne sont plus que 22,9% à ne pouvoir le faire. Dans la condition

comparaison, le pourcentage d'enfants qui ne peuvent détecter des rimes ne varie pas du pré-test au post-test, (pré-test: 28,3%, post-test: 26,4%).

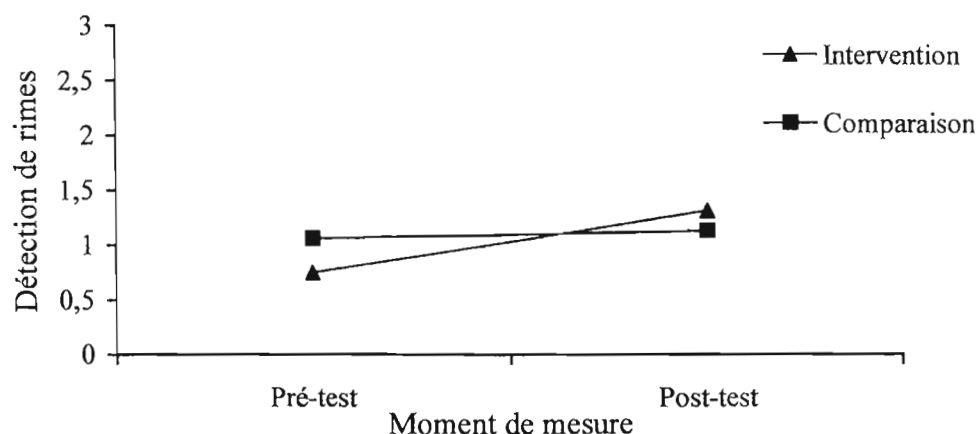


Figure 3.6.

Scores des enfants à l'objectif Détection de rimes selon la condition et le moment de mesure

En résumé, les scores d'habiletés langagières, de dextérité manuelle, de discrimination visuelle et le score global d'alphabétisation émergente des enfants s'améliorent du pré-test au post-test dans les deux conditions. De leur côté, les scores de connaissances sur l'écrit et de discrimination auditive ne varient pas d'un moment de mesure à l'autre, ni entre les conditions. Enfin, on observe un effet positif de Kili sur la mémoire à court terme des enfants et sur leur habileté à détecter des rimes, ce dernier effet étant toutefois statistiquement marginal. La synthèse des résultats des analyses de la variance à mesure répétée se trouve au Tableau D.4 de l'Appendice D.

Puisque Kili comporte deux versions selon l'âge (3-4 ans et 4-5 ans), nous évaluons son impact sur l'alphabétisation émergente des enfants des deux groupes d'âge. Le détail des scores à l'*Adaptation française abrégée du DSC* selon le groupe d'âge et la condition est présenté au Tableau D.5 de l'Appendice D, accompagné des résultats des analyses de la variance à mesure répétée. Un effet plafond empêche l'analyse des scores de Dextérité manuelle des enfants de 4-5 ans.

L'évolution des scores des enfants n'est pas la même selon leur groupe d'âge. Chez les 4-5 ans ($M = 4$ ans 8 mois 8 jours, $É.T. = 3$ mois 14 jours), les analyses de la variance à mesure répétée de chacun des scores à l'*Adaptation française abrégée du DSC* n'indiquent aucun effet de temps, de condition ou d'interaction condition par moment de mesure, à une exception. L'analyse des scores de Détection de rimes indique un effet marginal d'interaction condition par moment de mesure (voir Figure 3.7). L'habileté à détecter des rimes des enfants de la condition intervention ($n = 26$) augmente du pré-test au post-test (pré-test: $M = 1,08$, $É.T. = 1,09$; post-test: $M = 1,62$, $É.T. = 0,98$), alors que celle des enfants de la condition comparaison ($n = 33$) demeure similaire (pré-test: $M = 1,18$, $É.T. = 0,84$; post-test: $M = 1,12$, $É.T. = 0,85$).

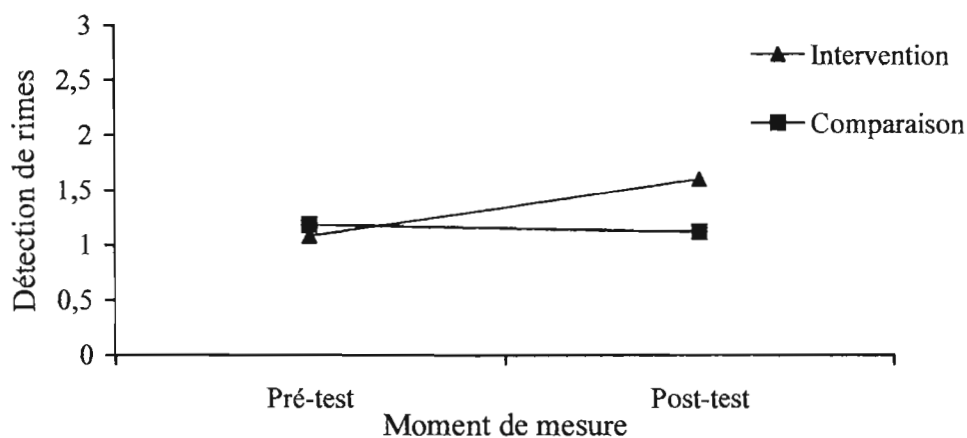


Figure 3.7.
Scores des enfants de 4-5 ans à l'objectif Détection de rimes selon la condition et le moment de mesure

Chez les enfants de 3-4 ans ($M = 3$ ans 7 mois 22 jours, $\acute{E}T = 3$ mois 22 jours) des deux conditions, les analyses de la variances à mesure répétée indiquent un effet temps pour les scores d'Habilités langagières, de Détection de rimes et d'Alphabétisation émergente globale. Les scores s'améliorent du pré-test au post-test. Ces analyses indiquent un effet de condition uniquement pour les scores de Discrimination auditive. Ceux des enfants de la condition comparaison surpassent de 1,6 point en moyenne ceux des enfants de la condition intervention.

Les analyses de la variance à mesure répétée indiquent deux effets d'interaction condition par moment de mesure. Les scores de Mémoire à court terme des enfants de la condition intervention augmentent d'une mesure à l'autre (pré-test: $M = 1,09$, $\acute{E}T = 0,81$; post-test: $M = 2,5$, $\acute{E}T = 1,14$, $t(21) = 3,31$, $p < 0,01$), alors que ceux des enfants de la condition comparaison ne changent pas (pré-test: $M = 1,8$, $\acute{E}T = 1,2$; post-test: $M = 1,95$, $\acute{E}T = 1,05$, $t(19) = 0,65$, $p > 0,05$) (voir Figure 3.8).

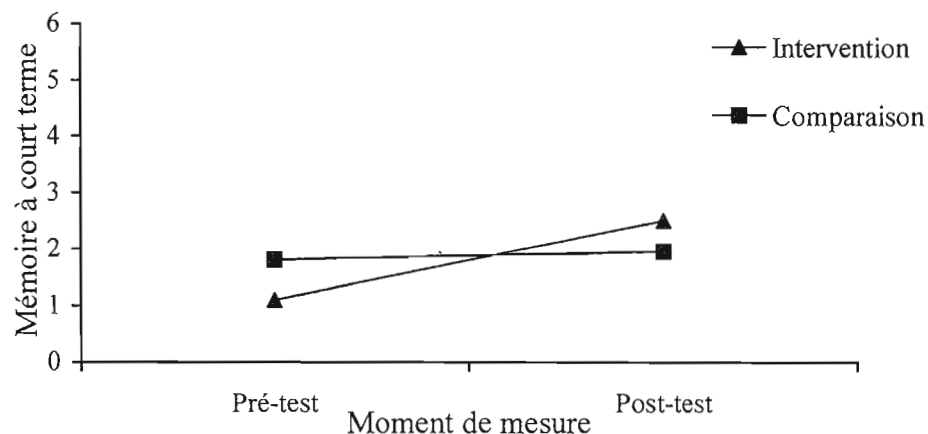


Figure 3.8.

Scores des enfants de 3-4 ans à l'objectif Mémoire à court terme selon la condition et le moment de mesure

Le second effet d'interaction se retrouve avec les scores de Dextérité manuelle (voir Figure 3.9). Ceux des enfants de la condition intervention s'améliorent du pré-test au post-test (pré-test: $M = 0,77$, $\acute{E}.T. = 0,69$; post-test: $M = 1,45$, $\acute{E}.T. = 0,60$, $t(21) = 4,1$, $p < 0,01$), alors que ceux des enfants de la condition comparaison demeurent similaires (pré-test: $M = 1,1$, $\acute{E}.T. = 0,72$; post-test: $M = 1,15$, $\acute{E}.T. = 0,67$, $t(19) = 0,370$, $p > 0,05$).

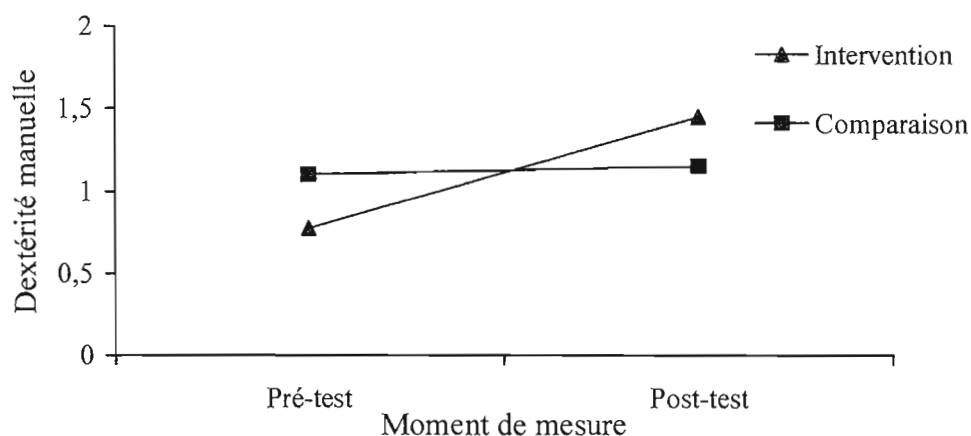


Figure 3.9.

Scores des enfants de 3-4 ans à l'objectif Dextérité manuelle selon la condition et le moment de mesure

Les analyses de la variance à mesure répétée des scores de Connaissances sur l'écrit et des scores de Discrimination visuelle n'indiquent aucun effet de temps, de condition ou d'interaction.

En résumé, les analyses scindées en fonction des groupes d'âge permettent de constater que l'effet du moment de mesure sur les habiletés langagières et l'alphabétisation émergente globale, observés chez les enfants des deux conditions, semble davantage dû aux scores obtenus par les enfants de 3-4 ans qu'à ceux des enfants de 4-5 ans. L'impact positif du programme sur la mémoire à court terme des

enfants semble aussi être davantage dû aux scores obtenus par les enfants de 3-4 ans. En contrepartie, l'effet positif statistiquement marginal de Kili sur la détection de rimes s'expliquerait surtout par la performance des enfants de 4-5 ans. L'analyse en fonction des groupes d'âge permet aussi de montrer l'impact du programme sur la dextérité manuelle des enfants de 3-4 ans.

3.2.2.2 Développement intellectuel selon l'*Échelle Stanford-Binet*

L'analyse de la variance à mesure répétée des scores de QI global montre une interaction significative condition par moment de mesure, $F(1, 99) = 6,65, p = 0,01$. Alors que la performance des enfants de la condition intervention ne varie pas d'un moment de mesure à l'autre (pré-test: $M = 102,71, \acute{E}.T. = 11,9$; post-test: $M = 103,4 \acute{E}.T. = 10,52, t(47) = 0,55, p > 0,05$), celle des enfants de la condition comparaison diminue (pré-test: $M = 105,9, \acute{E}.T. = 10,89$; post-test: $M = 102,74, \acute{E}.T. = 11,01, t(52) = 3,64, p < 0,05$) (voir Figure 3.10). Il n'y a pas d'effet principal du temps, $F(1,99) = 2,76, p > 0,05$, ni de la condition, $F(1,99) = 0,37, p > 0,05$.

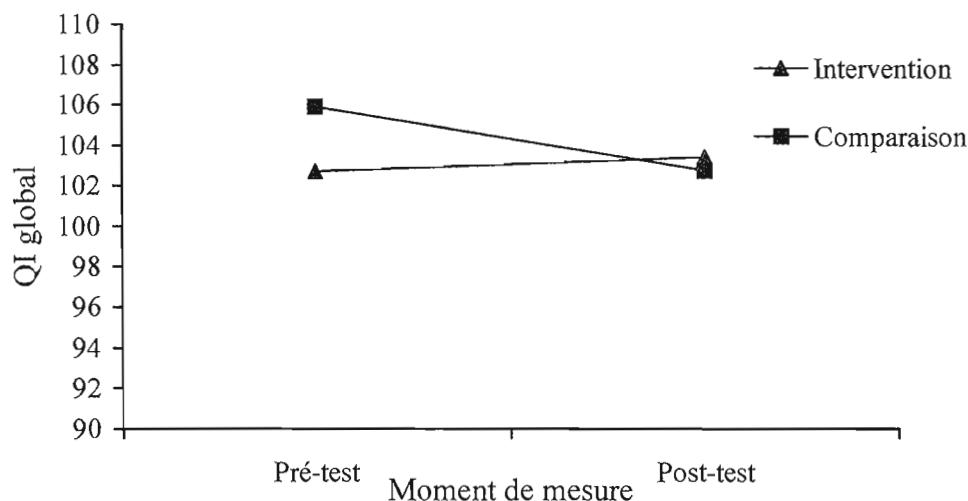


Figure 3.10.

Scores de QI global des enfants selon la condition et le moment de mesure

L'analyse de la variance à mesure répétée des scores de Raisonnement verbal montre une interaction significative condition par moment de mesure, $F(1,99) = 4,46$, $p < 0,05$, et aucun effet principal du temps, $F(1,99) = 0,96$, $p > 0,05$, ni de la condition, $F(1,99) = 0,7$, $p > 0,05$. Alors que la performance des enfants de la condition comparaison ne varie pas d'un moment de mesure à l'autre (pré-test: $M = 105$, $É.T. = 11,43$; post-test: $M = 104,09$, $É.T. = 10,75$, $t(52) = 1,1$, $p > 0,05$), celle des enfants de la condition intervention tend à augmenter (pré-test: $M = 101,71$, $É.T. = 11,77$; post-test: $M = 104,19$, $É.T. = 6,91$, $t(47) = 1,75$, $p = 0,087$) (voir Figure 3.11).

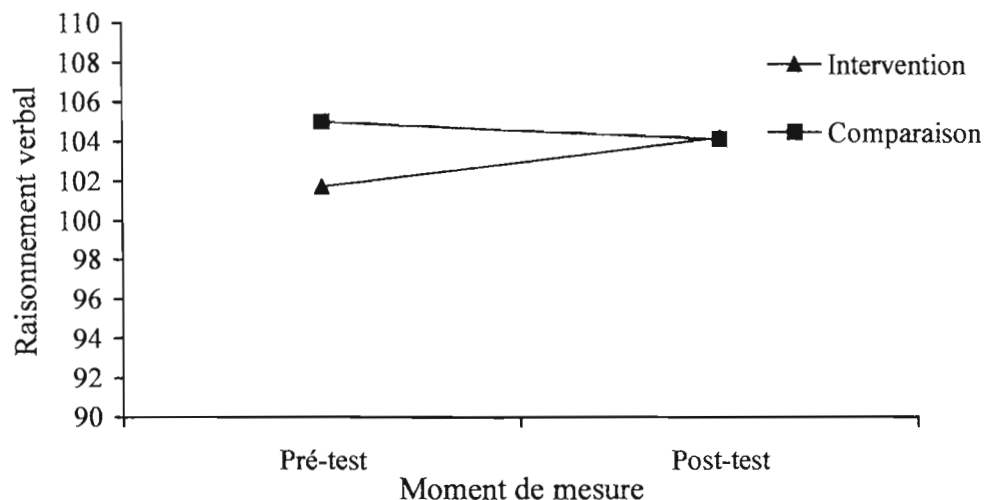


Figure 3.11.

Scores des enfants à la sous-échelle Raisonnement verbal selon la condition et le moment de mesure

Les analyses de la variance à mesure répétée des scores de Mémorisation à court terme, de Raisonnement abstrait-visuel et de Raisonnement quantitatif ne montrent aucun effet de temps, de condition ou d'interaction. Le détail des scores à l'Échelle Stanford-Binet, selon la condition et le moment de mesure, et les résultats des analyses apparaissent au Tableau D.6, Appendice D. Au pré-test, les scores moyens des enfants des deux conditions ne se distinguent pas de façon significative.

3.2.3 Mesures auprès des éducatrices

Les éducatrices de la condition intervention évaluent la reconnaissance des sons ciblés par Kili dans les mots, la compréhension de la notion de rime, les habiletés langagières, la dextérité manuelle et l'intérêt général envers les livres et la lecture des enfants participant à l'évaluation.

Elles estiment qu'en moyenne les enfants reconnaissent une fois sur deux les sons ciblés par Kili dans les mots ($M = 3,22$, $ÉT = 1,03$). Selon elles, la majorité (54,4%) y arrive la plupart du temps. Elles estiment aussi qu'à la fin de Kili, 81,1% des enfants comprennent, en partie ou complètement, la notion de rime et que les habiletés langagières de 62,9% des enfants se sont améliorées de façon modérée à marquée.

Sur le plan de la dextérité manuelle, les éducatrices évaluent que l'habileté des enfants à manier le crayon s'améliore entre le début et la fin de l'intervention ($M = 3,45$, $ÉT = 1,25$). Pour 69,7% d'entre eux, cette habileté s'améliore de façon plus que modérée à importante. L'habileté des enfants à manier un crayon est bonne ($M = 4,28$, $ÉT = 0,92$). En fait, 83,4% d'entre eux utilisent les bons doigts et la bonne position pour le faire. Seulement 5,6% des enfants présentent des difficultés importantes à tenir et à diriger le crayon ou une inconstance dans l'utilisation des bons doigts et de la position. Selon les éducatrices, l'habileté des enfants à manier les ciseaux s'améliore aussi ($M = 3,40$, $ÉT = 1,29$; minimum = 1, maximum = 5). Pour 65,7% d'entre eux cette habileté s'améliore de façon plus que modérée à importante. L'habileté des enfants à manier les ciseaux est bonne ($M = 4,05$, $ÉT = 1,00$). En fait, 78,3% d'entre eux utilisent les bons doigts et la bonne position pour le faire. Seulement 8,1% des enfants présentent des difficultés importantes à tenir et à diriger les ciseaux ou une inconstance dans l'utilisation des bons doigts et de la position. Le Tableau E.1 à l'Appendice E fournit plus de détails.

Enfin, les éducatrices jugent que l'intérêt général des enfants ($n = 37$) envers les livres et la lecture augmente de façon significative du pré-test au post-test, $t(36) = 8,22, p < 0,01$. Leur intérêt passe de modéré ($M = 3,35, \acute{E}T = 0,95$) à élevé ($M = 4,41, \acute{E}T = 0,80$). Si l'on exclut les quatre enfants ayant un intérêt très élevé avant Kili, l'intérêt envers les livres et la lecture augmente chez 81,9% des enfants.

Nous examinons aussi si les scores d'alphabétisation émergente attribués par les éducatrices aux enfants participant à l'évaluation de Kili varient selon les deux groupes d'âge. Les différences observées touchent les habiletés langagières, la dextérité manuelle (maniement du crayon, maniement des ciseaux), la compréhension de la notion de rime et la reconnaissance des sons ciblés par Kili dans les mots. Il n'y a pas de différence entre les groupes d'âge pour l'intérêt général envers les livres et la lecture. Dans un but de concision, nous résumons les variations notables entre les deux groupes d'âge (voir Tableau E.2, Appendice E pour les détails).

Premièrement, les habiletés langagières de seulement 5,3% des enfants de 3-4 ans ne progressent pas, alors que ce pourcentage est 43,8% chez ceux de 4-5 ans. Toutefois, chez les deux groupes d'âge, un peu plus de la moitié des enfants fait des progrès notables à marqués. Deuxièmement, 66,7% des 3-4 ans comprennent en partie ou complètement la notion de rime suite à Kili, alors que tous les 4-5 ans le font. Troisièmement, le tiers des 3-4 ans reconnaissent la plupart du temps les sons ciblés par Kili dans les mots, contre 81,3% des 4-5 ans. Quatrièmement, tous les 3-4 ans font des progrès, de modérés à importants, dans le maniement du crayon. Chez les 4-5 ans, 56,2% font de tels progrès. Cependant, 81,3% de ces derniers sont évalués très bons dans le maniement du crayon (bons doigts, bonne position et aisance) et les autres bons (seule l'aisance reste à acquérir). Chez les 3-4 ans, 30% sont jugés très bons et 40% bons. Cinquièmement, 89,5% des 3-4 ans font des progrès de modérés à importants dans le maniement des ciseaux, contre 56,2% des 4-5 ans. Toutefois,

68,8% des 4-5 ans sont jugés très bons à manier les ciseaux (bons doigts, bonne position et aisance) contre 14,3% des 3-4 ans. Enfin, l'intérêt général envers les livres et la lecture augmente chez 84,2% des 3-4 ans et chez 78,6% des 4-5 ans. L'amélioration de l'intérêt la plus marquée se retrouve toutefois chez les 4-5 ans. Avant Kili, ils étaient plus nombreux que les 3-4 ans à porter un intérêt faible à modéré envers les livres et la lecture. Après leur participation, ils étaient moins nombreux qu'eux à présenter ce niveau d'intérêt (voir Figure E.1, Appendice E).

3.2.3 Mesures auprès des parents

Les parents évaluent chez leur enfant la fréquence d'écriture simulée, de chant de comptines, de fréquentation de la bibliothèque, de lecture parent-enfant et de ses demandes de lecture partagée. Ils évaluent aussi son degré d'appréciation de la lecture et la durée des périodes de lecture parent-enfant. Des analyses de la variance à mesure répétée n'indiquent aucun effet principal du moment de mesure ou de la condition, et aucune interaction moment par condition. Les scores obtenus aux deux temps de mesures selon la condition et les résultats des analyses sont rapportés au Tableau C.4 de l'Appendice C.

L'examen des scores selon la condition et le groupe d'âge fait ressortir leur grande similarité (voir Tableau C.5, Appendice C). Il est peu probable que des analyses scindées en fonction des groupes d'âge indiquent un effet de moment de mesure, de condition ou d'interaction moment par condition, surtout si l'on considère la diminution de puissance statistique associée à de telles analyses. Afin de limiter la possibilité d'erreur de type I, les analyses scindées en fonction des groupes d'âge ne sont pas effectuées.

3.3 ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR LES ÉDUCATRICES

Onze éducatrices remplissent le *Questionnaire d'évaluation de l'appréciation du programme Kili*. Huit dirigent un groupe de 3-4 ans et trois un groupe de 4-5 ans.

Les éducatrices se disent globalement satisfaites du programme ($M = 4$, $\acute{E}.T. = 0,63$) et la majorité (63,6%) renouvelerait l'expérience. Dans l'ensemble, elles considèrent leur participation à Kili moyennement exigeante ($M = 3$, $\acute{E}.T. = 1,1$). Le Tableau E.3, Appendice E, donne les détails de ces mesures.

Dans l'ensemble, les éducatrices considèrent le programme utile pour les enfants ($M = 3,8$, $\acute{E}.T. = 0,8$, Tableau E.3, Appendice E). Leurs réponses sur ce qui a été le plus et le moins utile sont synthétisées et regroupées en quatre catégories présentées au Tableau 3.3. La lecture interactive fait l'unanimité comme un des éléments les plus utiles. Les deux autres types d'activités (activités sons et activités dextérité/observation) se retrouvent à la fois identifiés en tant qu'éléments les plus utiles et les moins utiles. Aucune activité ne fait l'unanimité comme élément le moins utile. Les activités sur les sons (excluant la cassette Kili) sont cependant les plus souvent nommées comme les moins utiles.

Tableau 3.3.

Activité nommée par les éducatrices comme la plus utile ou la moins utile (pourcentage selon le nombre total de leurs réponses)

Activité	Plus utile (12 réponses)	Moins utile (7 réponses)
Lecture interactive	25%	0%
Cassette	16,7%	14,3%
Sons/rimes (excluant cassette)	25%	42,8%
Papier-crayon (dextérité manuelle ou observation, spécifiés ou non)	33,3%	42,8%

Dans l'ensemble, les éducatrices jugent les activités Kili adéquates pour le niveau de développement des enfants ($M = 2,8$, $ÉT = 0,9$). Cette évaluation est similaire dans les deux groupes d'âge (3-4 ans: $M = 3,2$, $ÉT = 1,0$; 4-5 ans: $M = 2,4$, $ÉT = 0,7$), bien que les activités tendent à être jugées un peu plus faciles pour les enfants de 4-5 ans.

Le Tableau 3.4 présente l'évaluation des éducatrices du degré de difficulté des six catégories d'activités du programme, dans l'ensemble et selon les deux groupes d'âge. Cinq des six activités Kili correspondent de façon parfaitement adéquate au niveau de développement des 3-4 ans, contre deux chez les 4-5 ans. La lecture interactive est jugée facile pour les enfants des deux groupes d'âge. Les trois types d'activités papier-crayon sont jugés faciles pour les 4-5 ans.

Tableau 3.4.

Évaluation des éducatrices du degré de difficulté des activités en fonction du niveau de développement des enfants

Activité	Groupes d'âge		Échantillon total
	3-4 ans ($n = 17$ ou 21)	4-5 ans ($n = 16$)	
Lecture interactive	Facile	Très facile-Facile	Très facile-Facile
Cassette	Adéquat	Adéquat	Adéquat
Affiche	Adéquat	Simple-Adéquat	Adéquat
Papier-crayon sons	Adéquat	Facile	Facile-Adéquat
Papier-crayon dextérité manuelle	Adéquat	Facile	Facile-Adéquat
Papier-crayon observation/catégorisation	Adéquat	Facile	Adéquat

Dix éducatrices donnent leur point de vue sur les activités Kili qu'elles et les enfants de leur groupe ont le plus et le moins aimé. Nous synthétisons et regroupons leurs réponses en quatre catégories au Tableau 3.5. La lecture interactive fait l'unanimité chez les enfants, n'étant jamais jugée la moins aimée. Elle est la plus souvent identifiée comme la plus aimée, tant chez les éducatrices que chez les enfants. Il est plus difficile de faire ressortir un point de vue clair pour les autres activités en raison de la grande spécificité des commentaires des éducatrices («Je n'ai pas aimé l'activité papier-crayon «chemin: vers-fleur» de la semaine 16») ou de leur caractère peu discriminatif («J'ai tout aimé»). Bien que certaines éducatrices identifient les activités sons (excluant la cassette Kili) un peu plus souvent que les autres comme les moins aimées (surtout par elles-mêmes), d'autres les identifient comme les plus aimées par les enfants et elles-mêmes. Les avis sur la cassette de comptines et chansons sont plus partagés. Elle est aussi souvent nommée la plus aimée et la moins aimée, tant par les éducatrices que par les enfants. Enfin, les activités papier-crayon semblent être les moins appréciées. D'une part, elles sont les moins souvent nommées comme les plus aimées. D'autre part, elles sont nommées environ le tiers des fois comme les moins aimées par les enfants. Dans l'ensemble, selon la perception des éducatrices, les enfants et elles auraient sensiblement les mêmes préférences.

Tableau 3.5

Évaluation des éducatrices de l'appréciation des activités, de leur point de vue et de celui des enfants

Activité	Éducatrices		Enfants	
	Plus aimée (10 réponses)	Moins aimée (10 réponses)	Plus aimée (15 réponses)	Moins aimée (8 réponses)
Lecture interactive	40%	10%	40%	0%
Cassette	20%	20%	20%	25%
Sons/rimes	30%	50%	26,6%	37,5%
Papier-crayon	10%	20%	13,3%	37,5%

Selon les éducatrices, les enfants participant à l'évaluation de Kili étaient intéressés par la lecture interactive ($M = 4,5$, $ÉT = 0,9$) et les livres donnés ($M = 4$, $ÉT = 1,2$). Dans l'ensemble, ils étaient de moyennement intéressés à intéressés par les activités de sensibilité phonologique (cassette de comptines et chansons: $M = 3,8$, $ÉT = 0,7$; affiche «Méli-mélo des sons»: $M = 3,9$, $ÉT = 1,2$; activités papier-crayon sur les sons: $M = 3,9$, $ÉT = 1,1$) et par les activités papier-crayon ciblant spécifiquement la dextérité manuelle et l'observation (dextérité manuelle: $M = 3,8$, $ÉT = 0,8$; observation: $M = 3,7$, $ÉT = 1$). Le Tableau E.4 à l'Appendice E fournit plus de détails sur le niveau d'intérêt de l'ensemble des enfants et selon leur groupe d'âge, envers les activités Kili. L'examen des scores selon le groupe d'âge suggère que le degré d'intérêt des 3-4 ans envers les activités Kili est légèrement moins élevé que celui des 4-5 ans.

Par ailleurs, selon les éducatrices, les enfants participant à l'évaluation de Kili s'impliquaient de façon verbale lors de la lecture interactive ($M = 4,11$, $É.T. = 1,15$). La majorité d'entre eux (54,1%) étaient même très impliqués (voir Figure 3.12). Le degré d'implication est légèrement inférieur chez les 3-4 ans ($M = 3,9$, $ÉT = 1,22$) que

chez les 4-5 ans ($M = 4,38$, $ET = 1,02$). En fait, 87,5 % des 4-5 ans présentent les deux plus hauts niveaux d'implication contre 57,1% des 3-4 ans.

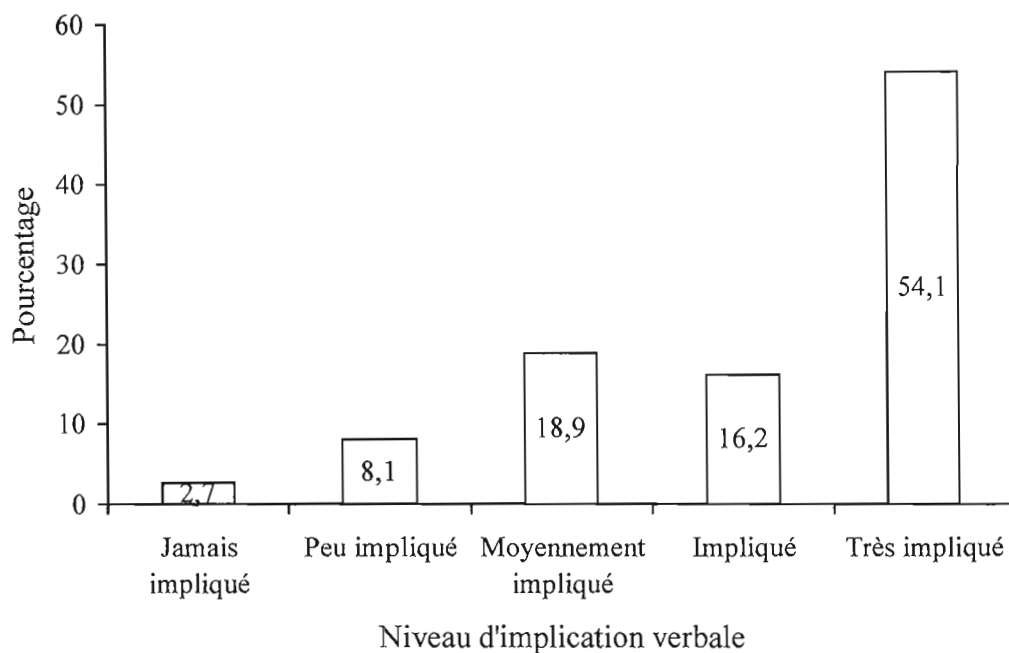


Figure 3.12.

Évaluation des éducatrices du niveau d'implication verbale des enfants participant à l'évaluation de Kili lors de la lecture interactive ($n = 37$)

Puisque seulement trois éducatrices en charge de groupes de 4-5 ans répondent au *Questionnaire d'évaluation de l'appréciation du programme Kili*, il est difficile de comparer l'évaluation du programme selon les deux groupes d'âge. Nous avons pu le faire uniquement lorsque les données sur l'évaluation provenaient du *Questionnaire d'évaluation du progrès des enfants participant au projet Kili*.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Le premier objectif de cette thèse consistait à élaborer un programme d'intervention, applicable par les éducateurs en milieu de garde, qui stimule l'alphabétisation émergente des enfants de 3 à 5 ans. À notre connaissance, ce programme est l'un des premiers à inclure des activités ludiques spécifiquement conçues pour développer des précurseurs associés à chacune des trois composantes clés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (habiletés langagières, sensibilité phonologique, connaissances sur l'écrit), ainsi que des habiletés de soutien lors de cet apprentissage (dextérité manuelle, discrimination visuelle, intérêt envers l'écrit). Le deuxième objectif de cette thèse visait à implanter ce programme dans des CPEI de milieu populaire. L'implantation a été faite avec succès. Les éducatrices ont effectué la quasi-totalité des activités prévues. Le troisième objectif consistait d'abord à examiner l'impact du programme sur les composantes de l'alphabétisation émergente ciblées, puis à examiner son effet sur le développement intellectuel des enfants. Les résultats montrent que le programme a) n'a pas le même impact sur les habiletés langagières des enfants selon la mesure utilisée; b) améliore la sensibilité phonologique des enfants; c) ne permet pas de développer leurs connaissances sur l'écrit; d) améliore leur dextérité manuelle; e) ne permet pas d'améliorer leur discrimination visuelle; f) a un impact positif sur leur développement cognitif global. Chacun de ces résultats est discuté tout à tour.

De nombreuses études sur la lecture interactive montrent qu'elle a un impact positif sur les habiletés langagières des enfants d'âge préscolaire, particulièrement sur le plan expressif (Lonigan et al., 1999; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Verreault, Pomerleau, & Malcuit, 2005; Whitehurst,

Arnold et al., 1994). Puisque la lecture interactive constitue une grande part du programme, nous pensions obtenir ce type de résultat. Nous supposons aussi que l'utilisation d'images représentant divers éléments (objets, aliments, animaux, moyens de transport, actions, etc.), nommés par l'éducatrice lors de l'explication des activités et au cours de celles-ci, fournirait aux enfants des occasions diversifiées pour apprendre et comprendre la signification des mots rencontrés. Selon nous, cela allait contribuer à développer leur vocabulaire. Nous sommes surpris de constater que, dans l'ensemble, les scores d'habiletés langagières des enfants des deux conditions augmentent de façon similaire au cours des six mois de l'étude. L'examen attentif des items de la mesure de ces habiletés permet de mieux comprendre ce résultat. L'*Adaptation française abrégée du DSC* comporte un nombre suffisant d'items (36) pour évaluer les habiletés langagières. Toutefois, le contenu de près de la moitié de ceux-ci porte sur deux thèmes très spécifiques (le vocabulaire associé aux articulations du corps [coude, cheville, etc.] et le vocabulaire associé à l'orientation spatiale [arrière, au-dessus, etc.]). Une partie de ce vocabulaire peut être abordée lors des activités Kili. Cependant, celles-ci n'en visent pas précisément l'acquisition. Durant les six mois de l'étude, il est probable que ce vocabulaire spécifique n'a pas été davantage abordé par Kili que par le programme régulier des CPEI. Aussi, près des $\frac{3}{4}$ des items restant portent sur un contenu habituellement pratiqué avec les enfants dans les familles et les milieux de garde (dire son prénom, son nom, son âge; nommer les couleurs). Ces deux caractéristiques de la mesure expliquent les gains similaires manifestés par les enfants des deux conditions de l'étude et ne nous permettent pas de conclure avec certitude de l'effet réel du programme sur les habiletés langagières des enfants.

Nos résultats montrent cependant que Kili a un impact positif sur leur raisonnement verbal. Au début de l'étude, un écart de 3,3 points sépare les scores moyens de raisonnement verbal des enfants des deux conditions. Suite à l'intervention, la hausse des scores de raisonnement verbal des enfants ayant suivi le

programme permet de rattraper le niveau de performance de leurs pairs de la condition comparaison. Cet effet du programme est intéressant car le niveau de raisonnement verbal au préscolaire est associé au succès ultérieur en lecture, plus spécifiquement au succès en compréhension de texte (McCardle, Scarborough, & Catts, 2001; Scarborough, 2002). Les habiletés langagières sont fortement impliquées dans la réalisation de chacun des trois sous-tests qui composent la mesure du raisonnement verbal. Nous pouvons vérifier l'effet spécifique du programme sur la composante langagière puisque le premier sous-test évalue le vocabulaire expressif des enfants sans impliquer leur capacité de raisonnement logique (Sattler, 1992). Les deux tâches de ce sous-test exigent une connaissance approfondie des mots pour être réussies. La première nécessite de nommer de façon précise des objets familiers présentés sous forme d'image. La deuxième nécessite de fournir une définition ou un synonyme de mots énoncés verbalement par l'évaluateur. Les résultats de l'analyse supplémentaire sur ce sous-test de raisonnement verbal indiquent un impact positif du programme sur le vocabulaire expressif des enfants ($F(1,99) = 3,49, p = 0,06$). En fait, il y a une augmentation des scores de vocabulaire expressif chez les enfants ayant suivi le programme ($t(47) = -2,19, p < 0,05$), mais pas chez les enfants du groupe témoin ($t(52) = -0,03, p > 0,05$).

Cette augmentation du vocabulaire expressif des enfants ayant suivi le programme est fort prometteuse car le vocabulaire a un double rôle dans l'apprentissage de la lecture. D'abord, la compréhension de texte repose en grande partie sur l'étendue du vocabulaire du lecteur (voir par exemple Sénéchal, 2006) puisqu'il n'y a qu'une petite proportion de mots dont le sens peut être déduit à l'aide du reste du texte. Ensuite, le développement du vocabulaire est associé positivement au développement de la sensibilité phonologique. Plus l'enfant développe son vocabulaire, plus il doit distinguer la structure sonore des mots, ce qui contribue au développement de sa sensibilité phonologique (Walley, Metsala, & Garlock, 2003).

Celle-ci influencera directement son habileté à décoder l'écrit lors de l'apprentissage de la lecture (Storch & Whitehurst, 2002).

Le programme permet aussi d'améliorer directement la sensibilité phonologique des enfants. Nos résultats montrent une augmentation de l'habileté à détecter les rimes chez les enfants ayant suivi le programme, mais pas chez les enfants du groupe témoin. Le niveau d'habileté atteint par les enfants paraît même sous-évalué par la mesure de détection de rime de l'*Adaptation française abrégée du DSC*. Les enfants qui comprennent complètement la notion de rime devraient obtenir le score maximal à cette mesure. Or, près de 40% des enfants identifiés par leur éducatrice comme comprenant complètement la notion de rime n'obtiennent pas ce score. Ce phénomène pourrait être associé à la difficulté rapportée par certains auteurs d'évaluer les habiletés de sensibilité phonologique chez les enfants d'âge préscolaire (voir par exemple Lonigan et al., 1998). Même si les tâches portent sur les unités sonores plus larges (rimes, syllabes), les premières à se développer sur le continuum de la sensibilité phonologique (Carroll et al., 2003; Goswami, 2002), elles nécessitent souvent des habiletés cognitives avancées pour les enfants de cet âge, ce qui entraîne des effets plancher (Lonigan et al., 1998). Bien que nous n'observions pas d'effet plancher chez les enfants de notre échantillon, même chez ceux de 3-4 ans, l'examen attentif de notre mesure de détection de rime suggère une interférence possible entre l'analyse logique et l'analyse phonologique des items. Le niveau de traitement cognitif qu'elle nécessite pourrait être plus à la portée des enfants de 4-5 ans qu'à celle des 3-4 ans. Selon nous, cette contrainte explique en partie le fait que l'effet positif du programme soit davantage attribué à l'amélioration des scores des enfants de 4-5 ans qu'à celle des 3-4 ans. La contribution probable du programme à l'amélioration de l'habileté à détecter les rimes est aussi un apport intéressant. Cette habileté au préscolaire prédit l'habileté de détection phonémique (Bryant et al., 1990; Goswami, 2002), qui a un lien causal avec le décodage de texte lors de l'apprentissage de la lecture (Hulme, Snowling, Caravolas, & Carroll, 2005).

L'impact du programme devient d'autant plus intéressant lorsque nous comparons les activités de Kili à celles de programmes de sensibilité phonologique reconnus. De nombreux écrits scientifiques citent les effets du programme *Sound Foundation* (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991) pour démontrer le rôle majeur de la sensibilité phonologique dans le succès de l'apprentissage de la lecture et la possibilité de développer cette habileté chez les enfants d'âge préscolaire (avant la maternelle). Néanmoins, ce programme ne réussit pas à produire les mêmes gains sur le plan de la sensibilité phonologique lorsqu'il est utilisé par des éducateurs en milieu de garde plutôt que par des chercheurs (Byrne & Fielding-Barnsley, 1995). Whitehurst et son équipe (Whitehurst et al., 1994) ont obtenu des résultats similaires en combinant une adaptation de *Sound Foundation* à leur programme de lecture interactive. L'utilisation de ce programme par des éducateurs en milieu de garde ne permet pas d'améliorer la sensibilité phonologique des enfants. Trois aspects majeurs différencient ces programmes du nôtre. D'abord, ils ciblent le développement de la sensibilité phonémique, une habileté beaucoup plus avancée sur le continuum de la sensibilité phonologique (Carroll et al., 2003). Ensuite, les activités utilisées pour développer cette habileté présentent un haut niveau de difficulté pour les enfants d'âge préscolaire (Lonigan et al., 1998). Enfin, la réalisation de ces activités nécessite un enseignement et un encadrement soutenu et rigoureux de la part de l'adulte. Ces deux derniers aspects entraînent l'abandon de plusieurs activités par les éducateurs, ce qui diminue les chances d'amélioration de la sensibilité phonologique des enfants (Byrne & Fielding-Barnsley, 1995).

Les résultats de cette première implantation de Kili montrent qu'en s'ajustant davantage au niveau de développement des enfants d'âge préscolaire il est possible d'augmenter leur sensibilité phonologique à l'aide d'activités relativement simples implantées par des éducateurs en milieu de garde. Compte tenu du rôle crucial de la sensibilité phonologique lors de l'apprentissage de la lecture, l'implantation de telles

activités structurées s'avère particulièrement pertinente puisqu'elles sont très rares en milieux de garde (Phillips, Clancy-Menchetti, & Lonigan, 2008).

Nos résultats indiquent par ailleurs que les 24 semaines du programme ne permettent pas d'étendre les connaissances sur l'écrit des enfants. En fait, les enfants des deux conditions présentent des scores similaires aux deux moments de mesure. La faible intensité de l'intervention portant spécifiquement sur le développement des connaissances sur l'écrit représente certainement la cause la plus directe de ce résultat. Au cours du programme, les connaissances sur l'écrit sont abordées lors de la lecture interactive. Certes, l'activité de lecture interactive forme les deux tiers du programme. Cependant, la portion occupée par les stratégies de développement des connaissances sur l'écrit lors de celle-ci est petite comparativement à la portion visant le développement des habiletés langagières. De plus, le programme ne comporte pas d'autres activités destinées à promouvoir le développement de ces connaissances. Au-delà de cette faible intensité, il est possible que certaines caractéristiques des stratégies utilisées ne soient pas optimales pour développer les connaissances sur l'écrit. Dans le cadre de Kili, les éducatrices attirent l'attention des enfants sur les composantes et caractéristiques de l'écrit en utilisant principalement des stratégies non verbales. Par exemple, elles suivent du doigt le texte du livre pour aider les enfants à faire le lien entre le langage verbal et le langage écrit et aussi pour montrer que la lecture se fait de gauche à droite. Ces comportements non verbaux ne sont pas doublés d'une explication de la notion sur laquelle elles attirent l'attention des enfants, ni par l'utilisation du vocabulaire qui y est associé («mot», «titre», «lettre», etc.). Or, Sénéchal (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002) a montré que le développement des connaissances sur l'écrit nécessite ce type d'enseignement plus explicite.

Kili permet sûrement aux enfants de franchir une première étape, celle de porter attention au texte du livre et non uniquement à ses images (pour plus d'information

sur les mécanismes sous-jacents, voir l'étude de Justice, Pullen et Pence, 2008). L'étape suivante serait de bonifier les stratégies utilisées lors de la lecture interactive afin qu'elles présentent de façon plus explicite les connaissances de base sur l'écrit. L'ajout de comportements verbaux portant spécifiquement sur les notions que nous ciblons (faire des commentaires sur l'écrit, poser des questions aux enfants sur l'écrit, faire des demandes aux enfants sur l'écrit) est tout indiqué. Non seulement ces comportements rendent plus claires et explicites les différentes notions mais ils suscitent aussi l'implication active des enfants, comme c'est le cas lors des activités Kili qui visent le développement de la sensibilité phonologique et des habiletés langagières. Justice et Ezell (2000) ont d'ailleurs montré que l'utilisation combinée de comportements verbaux et non verbaux de référence directe à l'écrit lors de la lecture parent-enfant (*Print referencing*) permet d'augmenter les connaissances sur l'écrit d'enfants âgés de 4 ans.

En ce qui a trait à la dextérité manuelle, le programme contribue à améliorer le maniement du crayon (et des ciseaux) chez les enfants de 3-4 ans. Il n'a pas cet impact chez les 4-5 ans. Il faut toutefois spécifier que la mesure de dextérité manuelle fournie par l'*Adaptation française abrégée du DSC* évalue l'aspect mécanique du maniement du crayon et des ciseaux (le positionnement des doigts en particulier). Bon nombre des enfants de notre échantillon y manifestent un haut niveau d'habileté. En fait, 88,5% des enfants de 4-5 ans ayant suivi le programme atteignent déjà le score maximal de dextérité manuelle au pré-test, contre 13,6% des 3-4 ans. Nous ne pouvons donc pas conclure à une absence d'impact chez les 4-5 ans puisque cet effet de plafonnement empêche l'évaluation de leurs progrès. Les activités papier-crayon du programme fournissent l'occasion de mettre en pratique des mouvements d'écriture (lignes droites, boucles, etc.) similaires à ceux utilisés lors de l'écriture conventionnelle. Il est probable qu'elles améliorent la dextérité manuelle des enfants de façon différente selon leur niveau d'habileté initial. Nos résultats montrent que les enfants moins habiles développent l'aspect mécanique du maniement du crayon et des

ciseaux. Lorsque les enfants en maîtrisent déjà la préhension adulte, les activités contribuent sûrement à améliorer la précision et la fluidité de leurs gestes. L'évaluation faite par les éducatrices des progrès dans le maniement du crayon des enfants ayant suivi Kili appuie cette affirmation. Selon cette évaluation, plus de la moitié des enfants de 4-5 ans font des progrès notables dans le maniement du crayon. Puisque 88,5% des 4-5 ans en maîtrisaient déjà la préhension adulte, les progrès observés ne peuvent que se manifester dans la qualité de leur production écrite. Nous croyons qu'en améliorant la dextérité manuelle des enfants, Kili contribue à les préparer à l'apprentissage de l'écriture. Des études à plus long terme sont nécessaires pour vérifier si cette amélioration se traduit en avantage au début de la scolarisation.

Kili vise aussi le développement de la discrimination visuelle des enfants. Pour ce faire, il comporte des activités ludiques qui nécessitent de comparer des stimuli visuels sur la base de leur apparence (comparaison de formes, identification d'images qui ont la même orientation spatiale, etc.). Nos résultats indiquent que cette stratégie ne permet pas de développer la discrimination visuelle. Il est possible qu'il s'agisse en fait d'une habileté perceptive de base peu susceptible d'être influencée par une intervention et que l'amélioration observée chez les enfants des deux conditions de l'étude soit le résultat de leur maturation, ou encore d'un effet de répétition de la mesure. L'examen des activités développées pour stimuler la discrimination visuelle suggère par contre une portée plus large que celle originellement prévue. Inévitablement, lors des activités papier-crayon et de l'activité «Méli-mélo des sons» (grande affiche), les enfants explorent et comparent les stimuli visuels. Toutefois, leurs comparaisons ne se limitent pas à l'apparence des stimuli. Elles nécessitent un traitement plus en profondeur de l'information (par exemple, découvrir la relation entre des images afin de trouver l'intrus). L'assistance de l'éducatrice aide les enfants à sélectionner les informations sur lesquelles ils doivent centrer leur attention et à ignorer les stimuli non pertinents. Certaines des activités, comme les labyrinthes, incitent les enfants à développer une stratégie avant d'agir. Ainsi, les activités Kili

stimulent certainement les habiletés de raisonnement des enfants, tout particulièrement sur le plan abstrait-visuel.

L'examen des scores de raisonnement abstrait-visuel va dans ce sens. Au pré-test, les enfants des deux conditions de l'étude obtiennent des scores moyens pratiquement identiques. Six mois plus tard, les scores des enfants de la condition comparaison diminuent de près de quatre points alors que ceux des enfants ayant suivi le programme demeurent similaires. Les résultats de l'analyse qui permet de vérifier l'impact du programme n'atteignent toutefois pas le seuil statistique usuel (revoir tableau D.6, Appendice D).

La stimulation cognitive que procurent les activités papier-crayon et l'activité «Méli-mélo des sons», combinée à celle fournie par la lecture interactive, a probablement un lien avec l'impact positif du programme sur le QI global des enfants. Nos résultats montrent qu'au début de l'étude les enfants s'appêtant à recevoir Kili présentent en moyenne 3,2 points de moins à l'Échelle de QI global du Stanford-Binet que ceux du groupe témoin. Suite à l'intervention, ils surpassent de près d'un point leurs pairs. Selon ces résultats, Kili contribue à diminuer l'écart qui sépare les enfants des deux conditions. Cependant, cet effet positif du programme ne résulte pas d'une augmentation des scores de QI global des enfants ayant suivi le programme mais plutôt d'une diminution des scores des enfants de la condition comparaison. Cela est intrigant. Nous n'avons répertorié aucune étude sur l'alphabétisation émergente ou le développement cognitif, d'enfants âgés de 3 à 5 ans, qui présentent de tels profils. Même si Kili ne vise pas spécifiquement l'augmentation du QI des enfants, un tel effet du programme aurait fait sens.

Nous avons exploré trois hypothèses pour mieux comprendre la diminution des scores des enfants de la condition comparaison. Sur un plan méthodologique, nous avons vérifié si des événements particuliers lors de l'administration de l'échelle

d'intelligence, ou lors de sa cotation, ont échappé à notre vigilance et influencé les scores des participants. Aucun événement distinctif n'a été identifié. Sur un plan statistique, un effet de régression vers la moyenne est peu probable. La troisième hypothèse se rapporte aux stimulations cognitives fournies en service de garde aux enfants de 3 à 5 ans. Les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) sur la qualité des services de garde à la petite enfance montrent qu'au moment de la présente étude, les compétences des éducatrices pour favoriser le développement cognitif et langagier des enfants étaient dans l'ensemble relativement faibles. Ils montrent aussi que la fréquence et la qualité des activités éducatives, de même que la quantité et la qualité du matériel relié à ces activités, n'atteignaient pas les standards d'une bonne qualité (Japel, Tremblay, & Côté, 2005). Les premiers résultats de cette étude ne permettent pas de déterminer si ces éléments diffèrent selon l'âge des enfants. On peut toutefois penser que plus les enfants vieillissent, plus le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des éducatrices est mis à contribution pour leur fournir des expériences adaptées à leur niveau de développement cognitif. Pour les enfants de notre échantillon, les activités éducatives en milieu de garde comportent possiblement des lacunes qui se reflètent dans une légère baisse du score moyen de QI global. L'ajout des activités Kili permet peut-être de pallier ces lacunes, ce qui entraîne le maintien de leurs scores de QI global au cours des six mois du programme. Notre étude ne permet pas de vérifier cette assertion. On peut toutefois noter que les scores de raisonnement visuel-abstrait vont particulièrement dans le sens de notre hypothèse. Évidemment, des recherches plus approfondies sont nécessaires pour mieux comprendre l'impact positif du programme sur le développement intellectuel global des enfants. Dans le cadre de ces recherches l'évaluation des effets à moyen terme, à l'aide de mesures prises à l'entrée à la maternelle par exemple, serait particulièrement utile.

Les résultats de cette étude montrent que, grâce à Kili, les enfants de milieu populaire améliorent des aspects importants de leur alphabétisation émergente. Ils font des progrès sur le plan de leurs habiletés langagières (vocabulaire expressif en particulier), de leur sensibilité phonologique (sensibilité aux rimes) et de leur dextérité manuelle (maniement du crayon). Ils s'intéressent aussi davantage à la lecture d'histoires selon leur éducatrice. Ces résultats sont particulièrement intéressants car les précurseurs les plus déterminants de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doivent être ciblés en priorité pour augmenter les chances de réussite des enfants (Torgesen, 2002). Les habiletés langagières et la sensibilité phonologique forment les précurseurs les plus fortement associées aux éventuelles habiletés de décodage et de compréhension de texte (Whitehurst & Lonigan, 2002). Une bonne dextérité manuelle et un intérêt marqué envers la lecture constituent certainement des atouts de plus lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, en stimulant les habiletés de raisonnement des enfants, Kili contribue possiblement à pallier les manques que peuvent présenter certains milieux de garde sur le plan des activités éducatives. En somme, les résultats d'impact montrent dans l'ensemble que Kili est un programme pertinent et prometteur en ce qui a trait à la promotion de l'alphabétisation émergente et au développement cognitif des enfants d'âge préscolaire. Les résultats de l'appréciation du programme par les éducatrices appuient sa pertinence. D'abord le taux de conformité des éducatrices est très élevé, quasi parfait, ce qui indique qu'elles n'ont pas eu de difficultés majeures dans la réalisation des activités. Ensuite, les éducatrices évaluent le programme positivement. Elles s'en disent globalement satisfaites, le jugent utile pour le développement des enfants, trouvent que son degré d'exigence pour elles-mêmes est acceptable et la majorité est disposée à le reconduire, particulièrement si c'est en dehors d'un cadre de recherche. Enfin, elles observent que la majorité des enfants était intéressée par les activités, particulièrement par la lecture interactive. Il s'agit là de facteurs importants pour favoriser la pérennité de l'utilisation des activités du programme.

Des améliorations pourraient bonifier les effets du programme. Nous avons déjà suggéré des améliorations à apporter aux stratégies visant à développer les connaissances sur l'écrit. Nous anticipons toutefois que ces recommandations puissent ne pas être appliquées par les éducatrices car, dans le cadre de la présente étude et lors de recherches parallèles, nous avons constaté une forte réticence de la part du milieu (CPEI) envers l'utilisation de stratégies d'enseignement plus directes et explicites, même si celles-ci s'effectuent dans le cadre d'activités ludiques. Ce type de stratégies est associé à une approche scolaire ne cadrant pas avec le Programme éducatif gouvernemental (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997) qui présente l'enfant comme le principal architecte de ses apprentissages, à travers le jeu. Avant de former les éducatrices à l'utilisation des stratégies visant à développer les connaissances sur l'écrit, il sera nécessaire de promouvoir davantage l'importance de ces connaissances et de mieux les informer sur le fait que les stratégies directes et explicites sont celles qui favorisent le plus efficacement leur développement. Ces actions préalables augmenteront leur motivation à les aborder de façon directe, systématique et explicite avec les enfants lors de la lecture interactive. Les éducatrices devront toutefois prendre soin de ne pas surcharger les périodes de lecture et de maintenir leur caractère ludique et agréable.

Nous croyons par ailleurs que l'augmentation de l'intensité du programme contribuerait à amplifier et étendre ses effets. Présentement, l'intensité de l'intervention est relativement faible. Les enfants de notre étude réalisent en moyenne une heure d'activités Kili par semaine, toutes activités confondues. L'ajout d'activités Kili ne nous paraît pas la façon la plus optimale d'augmenter l'intensité du programme dans un contexte de CPEI, l'horaire y étant déjà bien chargé. Une façon d'augmenter cette intensité consiste à favoriser chez les éducatrices la généralisation de l'application des techniques de lecture interactive, apprises dans le cadre de Kili, aux activités routinières du CPEI. En fait, les techniques de lecture interactive traduisent des pratiques pédagogiques reconnues (étayage, contingence, renforcement

positif, rétroaction, etc.) en comportements concrets, relativement simples à comprendre et à utiliser. Ces comportements sont traditionnellement utilisés pour faciliter le développement des habiletés langagières des enfants mais ils peuvent aussi l'être pour favoriser l'acquisition ou le développement des autres habiletés et connaissances de l'alphabétisation émergente. Pour que la généralisation des techniques soit efficace et systématique, la formation au programme devrait se conclure par un segment résumant les habiletés et connaissances de l'alphabétisation émergente ciblées par le programme qui peuvent être stimulées dans d'autres contextes que la lecture interactive et les activités Kili. Des exemples d'utilisation des techniques pédagogiques pour stimuler ces habiletés et connaissances dans des situations typiques du milieu de garde, comme les activités de routine et de transition, complèteraient ce segment. L'augmentation de l'utilisation de ces techniques lors des activités ludiques Kili aiderait aussi les éducatrices à ajuster davantage ces activités au niveau de développement de chaque enfant.

Notre étude comporte des limites devant être mentionnées. Nous en soulignons deux principales. La première se rapporte aux mesures utilisées. Certains items de la mesure d'alphabétisation émergente sont trop difficiles pour les enfants. La présence d'effets plancher à la majorité des objectifs permettant de mesurer la sensibilité phonologique limite l'étendue des informations sur cette habileté. Il en est de même pour l'effet plafond observé chez une forte proportion d'enfants à la mesure de dextérité manuelle. Aussi, la grande spécificité des items mesurant les habiletés langagières restreint les conclusions pouvant en être tirées. Malgré ces limites, nous croyons que l'*Adaptation française abrégée du DSC* comporte des avantages et mérite d'être investie. Il faut souligner que nous n'avons pas recensé d'outil spécifique en français permettant d'évaluer, chez les enfants d'âge préscolaire, les habiletés et connaissances citées dans la littérature comme précurseurs développementaux de la lecture. Le *Developing Skills Checklist* (CTB, 1990) offre l'avantage de mesurer, en un seul test, les habiletés et connaissances de

l'alphabétisation émergente ciblées par notre intervention, ce qui a motivé notre travail de traduction et d'adaptation. Des améliorations à l'*Adaptation française abrégée du DSC* rendraient l'outil particulièrement utile à la fois en recherche, dans les milieux de garde et à la maternelle. Ces améliorations devraient porter principalement sur le développement d'items qui permettent de couvrir, pour chaque composante, une plus grande étendue d'habiletés afin de rendre la mesure plus sensible aux différents niveaux de développement que peuvent manifester les enfants d'âge préscolaire. Nous suggérons aussi d'harmoniser le poids relatif de chaque regroupement constituant l'échelle globale d'alphabétisation émergente. Présentement, certains regroupements comportent plus d'items que d'autres, ils contribuent donc plus fortement à l'échelle globale. En l'absence de normalisation des scores, chaque regroupement devrait comporter le même nombre d'items afin de leur assurer un poids équivalent. L'échelle globale d'alphabétisation émergente serait alors plus représentative de l'ensemble des habiletés et connaissances qu'elle mesure. Dans le cadre de notre étude, cet aspect contribue à expliquer l'absence d'impact du programme sur l'alphabétisation émergente globale des enfants. Par ailleurs, pour des raisons logistiques et budgétaires, nous n'avons pas de mesures prises auprès des éducatrices des enfants de la condition comparaison. Cela limite les conclusions que nous pouvons tirer de l'évaluation des enfants faite par les éducatrices ayant appliqué Kili.

La deuxième limite a trait à la généralisation des résultats. Dans la présente étude, les éducatrices réalisaient les activités du programme avec l'ensemble des enfants de leur groupe. Cependant, ce ne sont pas tous les parents qui ont accepté de participer à l'évaluation d'impact. Seulement 42% l'ont fait. Il est possible que les enfants dont les parents n'ont pas manifesté leur intérêt à participer à l'étude soient davantage à risque de vivre moins d'expériences favorisant le développement de l'alphabétisation émergente dans leurs familles. En fait, bien que notre étude soit réalisée en milieu populaire (où l'on retrouve une forte concentration de familles dont

le niveau de scolarité ou de revenu est faible), les expériences liées à l'écrit que vivent à la maison les enfants ayant participé à l'évaluation d'impact, la scolarité de leurs parents et leur revenu correspondent davantage à ceux de familles de niveau socioéconomique moyen à élevé (voir par exemple Sénéchal & LeFevre, 2002). La généralisation de nos résultats aux enfants provenant de familles plus à risque doit donc être faite avec précaution.

En conclusion, l'efficacité de ce programme préventif montre qu'il est possible de bonifier le programme éducatif ayant cours dans les CPEI en effectuant des changements modestes dans la façon de faire des éducatrices. Elle souligne la pertinence d'investir dans les mesures appuyant le développement des enfants d'âge préscolaire. Le Gouvernement québécois favorise l'inscription des enfants en milieux de garde (centres de la petite enfance régis par le gouvernement ou garderies privées subventionnées) via de faibles tarifs. Un nombre croissant d'enfants fréquentent d'ailleurs ces milieux, que leurs parents travaillent ou non. Cela met en évidence l'importance que prennent ces milieux pour le développement des enfants et le rôle crucial que jouent les éducatrices qui y travaillent. Ces milieux de garde représentent des endroits de choix pour mettre en place une intervention visant à développer l'alphabétisation émergente des enfants et maximiser leurs chances de réussite lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Kili constitue maintenant un programme testé empiriquement qui favorise le développement de différents domaines d'habiletés de l'alphabétisation émergente, ce qui le rend susceptible d'aider les enfants à être mieux préparés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Guidées par les améliorations suggérées dans la présente étude, les études futures devront porter sur l'évaluation des impacts immédiats et différés d'une version améliorée de Kili (implantée sur une plus longue période de temps), chez différentes populations d'enfants. La visée universelle du programme devrait être maintenue.

RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. L. (1984). Content, coverage, and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child writing and storybook reading: relations with literacy among low SES kindergartener. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Aram, D., & Nation, J. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 158-170.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Baker, L., Serpell, R., & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy-related learning in the homes of urban preschoolers. Dans L. M. Morrow (Éd.), *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 236-252). Newark, DE: International Reading Association.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64, 815-829.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1027-1050.
- Boutin, A. (2000). *Adaptation française abrégée du Developing Skills Checklist (DSC). Manuel d'administration*. Laboratoire d'Étude du Nourrisson (LEN), Université du Québec à Montréal. Document non publié.

- Boutin, G., & Garneau, J. (1993). La prévention de l'échec et de l'abandon scolaire: il faut commencer le plus tôt possible! *Dossier professionnel*. Le Centre d'apprentissage du Québec.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. Dans U. Neisser (Éd.), *The school achievement of minority children: New perspectives* (pp.105-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryant, P. E., & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. Dans J. R. Beech & A. M. Colley (Éds.), *Cognitive approaches to reading* (pp. 213-243). New York, NY: Wiley.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805-812.

- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-362.
- Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- CTB (1990). *Developing skills checklist*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Dickinson, D. K. (1994). *Bridges to literacy. Children, families, and schools*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy whith language: Young Children learning at home and in school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en image Peabody*. (Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised, 1981). Toronto: Psycan.
- Ellis, N., & Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville, QC: Morin.
- Goldenberg, C. (2002). Making schools work for low-income families in the 21st century. Dans S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 211-231). New York, NY: Guilford Press.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. Dans S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-125). New York, NY: Guilford Press.
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9, 251-365.
- Jaffré, J.-P., & David, J. (1998). Premières expériences en littératie. *Psychologie et éducation*, 33, 47-61.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance: Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33, 7-27.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 139-165.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17, 91-114.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effect of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 294-311.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263-284.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 255-281.
- Mason, J. M. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. Dans P. B., Gough, L. C. Ehri, L. C., Treiman, R. (Éds.), *Reading acquisition* (pp. 215-241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development*. New York, NY: Oxford University Press.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 230-239.
- McCormick, C. E., & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. Dans W. H. Teale & E. Sulzby (Éds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- McGill-Franzen, A., Allington, R., Yokoi, L., & Brooks, G. (1999). Putting books in the room seems necessary but not sufficient. *Journal of Educational Research, 93*, 67-74.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Sainte-Foy, QC: Les publications du Québec.
- Morrow, L. M. (1989). *Literacy in the early years: Helping children read and write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Oka, E., & Paris, S. (1986). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. Dans S. Ceci (Éd.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (vol. 2, pp. 115-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ontario Ministry of Education. (2003). *Early reading strategy: The report of the expert panel on early reading in Ontario*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of literacy environment in the language development of children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Raz, I. S., & Bryant, P. E. (1990). Social background, phonological awareness, and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Roth, F., Speece, D. L., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children's intelligence and special abilities*. San Diego, CA: San Diego.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. Dans S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of early literacy development* (pp.97-110). New York, NY: Guilford.

- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's expressive and receptive vocabulary acquisition. *Journal of Child Language, 24*, 123-138.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 32*, 96-116.
- Shapiro, J., Anderson, J., & Anderson, A. (1997). Diversity in parental story book reading. *Early Child Development and Care, 127-128*, 47-59.
- Share, D. L., Jorm, A. F., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1309-1324.
- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*, 358-373.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Dans P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Éds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Éds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Thomas, B. (1984). Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders. *Child Development*, 55, 424-430.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1991a). *Échelle d'intelligence Stanford-Binet (4^e édition). Guide d'administration et de dépouillement*. Montréal, QC: Institut de recherches psychologiques.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1991b). *Échelle d'intelligence Stanford-Binet (4^e édition). Étude technique*. Montréal, QC: Institut de recherches psychologiques.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Tramontana, M. G., Hooper, S., & Selzer, S. C. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.

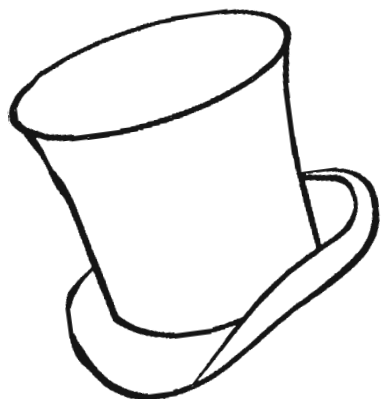
- Verreault, M., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33, 182-206.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 5-20.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. C., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (2000). A developmental model of reading and language impairments arising in conditions of economic poverty. Dans D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Éds.), *Speech and language impairment in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 53-71). New York, NY: Psychology Press.

- Whitehurst, G. J., Fischel, C. J., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., DeBaryshe, B. D., & Caulfield, M. B. (1988). Verbal interactions in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology*, 24, 690-699.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.

APPENDICE A

LE PROGRAMME KILI
(VOLET A)

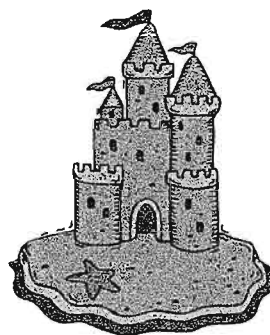
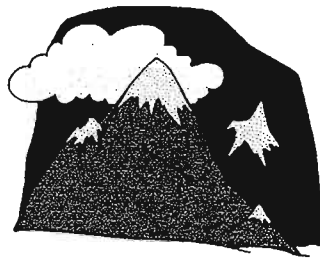
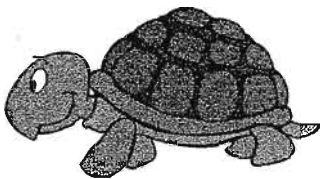
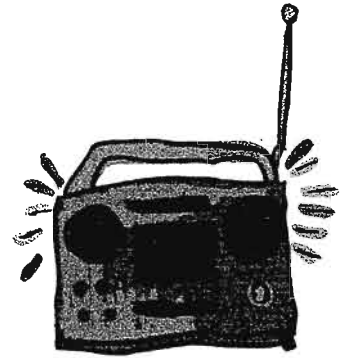
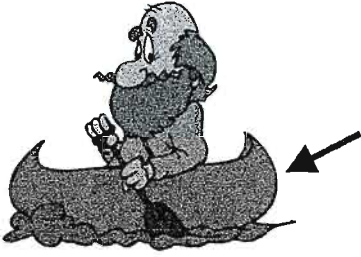
HO! HO! HO!
Encerle et colorie les images
où tu entends le son 'O'.



Ho! Ho! Ho!
Encercle les images où
tu entends le son 'O'.



103





Programme d'activités favorisant le
développement des habiletés pré-requises à
l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

(Version pour les enfants de 3 à 5 ans qui fréquentent un CPE)

Le programme Kili a été conçu et réalisé par
Anik Boutin, Gérard Malcuit, Andrée Pomerleau, Véronique LaCroix et Renée Séguin

Laboratoire d'étude du nourrisson,
Université du Québec à Montréal

Y ont contribué:
Adèle Rochon, François Labelle et Guylaine Bleau

Le programme Kili a été rendu possible grâce à une subvention du programme Action concertée FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE octroyée à G. Malcuit, A. Pomerleau et M. Bonin, et une bourse d'études doctorales du CQRS obtenue par A. Boutin.

Toute reproduction totale ou partielle de ce document est interdite sans l'autorisation du Laboratoire d'étude du nourrisson.



Laboratoire d'étude du nourrisson
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, P.Q.C., H3C 3P8
Tél.: (514) 987-3000 poste 7911.

Kili, LEN-UQAM, 2000



LISTE DES ENFANTS DU GROUPE QUI PARTICIPENT À L'ÉVALUATION DU PROGRAMME KILI

(Garderie _____; Responsable du groupe _____)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10



Bonjour!

L'équipe du Laboratoire d'Étude du Nourrisson (LEN) du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) est fière de vous présenter son tout nouveau programme d'activités pour les enfants de 3 à 5 ans: le programme *KILI*.

Comme vous le savez, en raison de leurs expériences de vie, certains enfants présentent des retards sur le plan des habiletés pré-requises à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsqu'ils commencent leur scolarisation. Bien entendu, la majorité de ces enfants apprennent tout de même à lire et à écrire. Cependant, ces apprentissages tendent généralement à être moins rapides et plus ardues qu'ils ne le sont pour les autres enfants. En fait, il arrive souvent que leurs retards s'accroissent, ce qui augmente la possibilité d'échecs scolaires. Ces échecs ont un impact sur leur motivation scolaire, ce qui les place plus à risque de glisser vers un abandon scolaire prématuré. Il semble donc important d'intervenir avant que de tels problèmes ne se développent.

C'est pourquoi nous avons élaboré *KILI*, un programme d'activités, d'une durée de six mois, qui vise à favoriser l'acquisition et le développement des habiletés pré-requises à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants de 3 à 5 ans.



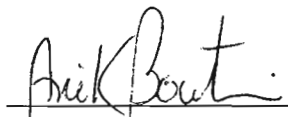
En quoi consistent les activités du programme *KILI*?




Les activités du programme *KILI* sont présentées sous forme de jeux. Elles visent entre autres à enrichir le vocabulaire des enfants, à les sensibiliser à l'écrit et à ses conventions, à les sensibiliser aux sons des mots et à développer leur motricité fine. Elles s'intègrent facilement à la routine quotidienne.

Chaque semaine, trois types d'activités «*Kili*» sont réalisées: la lecture interactive, une activité de groupe et une activité «papier-Crayon». Lors de la lecture interactive, les enfants apprendront à participer activement à la lecture d'histoires grâce aux techniques de lecture que vous utiliserez. Lors de l'activité de groupe, ils se familiariseront avec les sons des mots à l'aide de comptines, de chansons et de l'affiche «méli-mélo des sons». Enfin, lors de l'activité «papier-Crayon», ils développeront entre autres leur motricité fine, leur sens de l'observation et leur organisation logique. Pour réaliser ces trois types d'activités, des livres, une cassette de comptines et chansons, des feuilles d'activités «papier-Crayon» et des affiches vous seront fournis.

Nous espérons que vous et les enfants de votre groupe aurez beaucoup de plaisir à faire les activités de ce programme et nous vous souhaitons «*Bon KILI !*»


Anik Boutin M.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie

et


Véronique Lacroix Ph.D.
Coordonnatrice du projet *KILI*

Pour toutes questions ou commentaires, vous pouvez nous joindre au:
(514) 987-3000 poste 4318



PROGRAMME KILI VERSION CPE (A): MOMENTS DE FORMATION ET DE SUIVI

2004-2005	1			Consolidation + formation + nouveau matériel
	2			
			Téléphone de suivi	
	3			
			Téléphone de suivi	
	4			
		Formation + nouveau matériel		
	5			
			Téléphone de suivi	
	6			
			Téléphone de suivi	

A
H
I
Z

Donc: 3 rencontres de formation avec les éducatrices (1 avant le début du progr., 1 à la 4^e semaine et 1 à la 14^e sem.)
 4 téléphones de suivi avec la conseillère pédagogique (à la 7^e, 11^e, 19^e et 23^e semaine)
 1 rencontre «bilan» avec les éducatrices et la conseillère pédagogique (après la fin du programme)

PROGRAMME KILI: VERSION CPE (A)

200112001

①	1			2			3			4		
	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Pochette Kili	Lecture ①	Lecture ①	Cahier (lignes brisées: droite/zigzags)
	5			6			7			8		
	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: bonds/spirales)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: soleil)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: maison)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (Chemin: quel chemin prendre?)
	9			10			11			12		
	Lecture ① «o»	Affiche «o»	Cahier «o»	Lecture ① «on»	Affiche «on»	Cahier «on»	Lecture ① «i»	Affiche «i»	Cahier «i»	Lecture ① «in»	Affiche «in»	Cahier «in»
②	13			14			15			16		
	Lecture ① (commence par «a»)	Affiche (commence par «a»)	Cahier (commence par «a»)	Lecture ① (sons méli-mélo)	Affiche (sons méli-mélo)	Cahier (sons méli-mélo)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (Chemin: vers balançoire)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (Chemin: vers fleur)
	17			18			19			20		
	Lecture ①	Cahier (Chemin: labyrinthe vers trésors)	Cahier (Ciseaux: poissons)	Lecture ①	Cahier (observation: direction)	Cahier (observation: ombres)	Lecture ①	Cahier (sons méli-mélo)	Cahier (observation: trouver image différente)	Lecture ①	Cahier (Ciseaux: dino)	Cahier (observation: trouver les 4 objets)
	21			22			23			24		
	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (observation: associer 4 fleurs)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (histoire à raconter: Rouquin)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (histoire à raconter: Vincent (4))	Lecture ① (sons méli-mélo)	Affiche (sons méli-mélo)	Cahier (sons méli-mélo)

200112001

1 mois de Lecture ① Intensive (sem. 1 à 4)
1 mois de comptines et chansons (sem. 5 à 8)

1½ mois + 1 sem. de sensibilisation aux sons (sem. 9 à 14 et 24)
5 sem. d'activités suggérées mais facultatives (sem. 15, 16 et 21 à 23)

1 mois d'activités «papier/crayon» (sem. 17 à 20)



Au haut, à droite de chaque feuille d'activité «papier-crayon» du programme Kili, vous trouverez un petit icône qui vous informe de la principale habileté visée par l'activité. Voici ce que représente chacun de ces icônes.



Cette activité favorise le développement de la motricité fine à l'aide d'un crayon.



Cette activité favorise le développement de la dextérité manuelle à l'aide d'un ciseau.



Cette activité favorise le développement de la sensibilité phonologique à l'aide d'une variété de sons qui riment.



Cette activité favorise le développement de la discrimination visuelle, de l'organisation temporelle, de l'association d'idées ou de la catégorisation des choses qui nous entourent.



Cette activité consiste en l'apprentissage d'une comptine ou d'une chanson.



La lecture interactive avec les enfants de 3 à 5 ans

version CPE

La lecture interactive

avec les enfants de 3 à 5 ans

113

Les jeunes enfants sont curieux et très réceptifs aux stimulations offertes par l'environnement. Les moments passés à lire avec les enfants de votre groupe favorisent le développement de leur langage et de leur pensée, l'acquisition de nouvelles connaissances et la création d'un monde imaginaire.

lecture interactive,

demeurer le simple

histoire que vous lui

devient celui qui raconte et qui décrit ce qu'il voit et ce qu'il pense.



Lors des moments de

plutôt que de

auditeur d'une

racontez, l'enfant

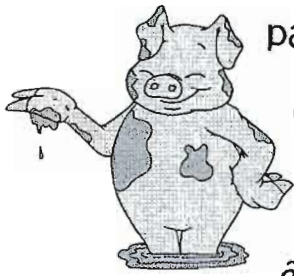
Dans les pages qui suivent, 5 techniques favorisant une lecture interactive sont présentées. Après les avoir apprises, utilisez-les dans l'ordre qui vous convient le mieux. Après tout, le but premier est le plaisir de la lecture!

Bonne lecture!

① Présenter le livre aux enfants

114

De façon à sensibiliser votre groupe d'enfants aux différentes composantes du livre, débutez la lecture en présentant le livre que vous avez choisi (la page couverture, le titre, l'auteur, l'image de la



page couverture, etc.). Par exemple, si vous avez choisi de lire *Les Trois Petits Cochons*, la présentation du livre pourrait se faire comme suit: *"Aujourd'hui, nous allons lire l'histoire des Trois Petits Cochons. Vous*

voyez, c'est écrit sur la page couverture du livre (montrez du doigt le titre et pointez chaque mot en les prononçant). C'est une histoire écrite par Monsieur Perrault (pointez du doigt le nom de l'auteur et le lire) il y a de cela très longtemps. C'est lui qui a inventé cette histoire et qui l'a écrite pour que tous les enfants puissent la connaître".

Vous pouvez attirer l'attention des enfants sur l'illustration de la page couverture, puis dire: *"Nous allons maintenant ouvrir le livre pour connaître l'histoire des Trois Petits Cochons".*

Quand les enfants deviennent familiers avec un livre, vous pouvez faire la présentation du livre en leur posant des questions: *"Comment s'appelle cette histoire?", "Où est écrit le nom de la personne qui a écrit cette histoire?", etc.*

② Attirer l'attention et éveiller l'intérêt des enfants

115

Lors des moments de lecture, attirez l'attention des enfants sur l'histoire ou sur les aspects du livre que vous désirez leur montrer en utilisant un langage vivant, empreint d'interrogations et d'exclamations.



Par exemple, vous pouvez modifier votre voix en fonction des différents personnages ou modifier le débit et le ton de votre voix d'après l'action en cours (*"OOOHH! Le loup souffle TRÈS FORT sur la maison de paille. FFFFCHHH!"*).

Que vous chuchotiez pour exprimer le mystère et la peur ou que vous parliez avec une grosse voix pour imiter le loup, l'important est d'utiliser un style qui vous convient. Il sera alors plus facile d'attirer l'attention et l'intérêt des enfants sur l'histoire racontée. À l'occasion, vous pouvez pointer le texte aux enfants afin qu'ils distinguent l'image du texte et qu'ils puissent comprendre, petit à petit, que l'histoire est composée de mots.



③ Impliquer les enfants dans l'activité de lecture

116

La plupart des enfants de votre groupe sont capables de décrire des images ou de raconter une histoire à partir de celles-ci. Vous pouvez donc les inciter à le faire en leur posant des questions qui sont adaptées à leur niveau de langage et qui les encouragent à parler. Soyez à l'écoute de leurs questions ou commentaires afin de partager leurs intérêts et de les motiver à exprimer leurs pensées. Pour ce faire, vous pouvez utiliser quatre stratégies qui favoriseront leur implication lors de l'activité de lecture:

- a) Utiliser les questions: Pourquoi?, Comment?, Qui?, Quoi?, Où?, Quand?
- b) Faire compléter l'histoire par les enfants.
- c) Utiliser la question: Vous souvenez-vous?
- d) Faire des liens avec la vie des enfants.

Ces stratégies sont reprises une à une dans les pages qui suivent.



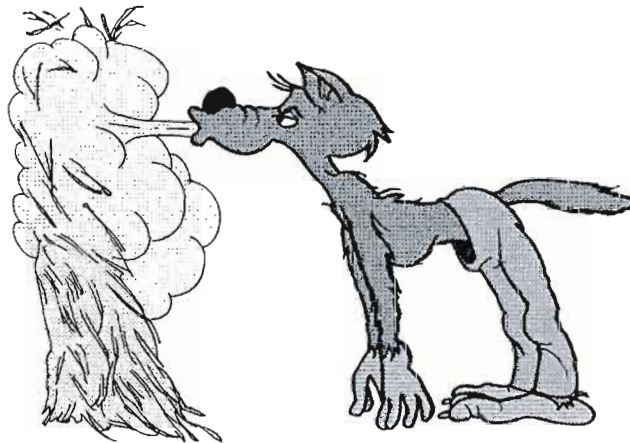
a) Utiliser les questions: Pourquoi?, Comment?, Qui?, Quoi?, Où?, Quand? ¹¹⁷

En utilisant les différentes formes interrogatives, vous pouvez centrer l'attention de l'enfant sur différents aspects du livre. Les



questions peuvent porter sur le nom des objets ou des personnages du livre, sur leurs caractéristiques, sur l'action en cours, sur les émotions des personnages, sur la cause de leurs comportements, etc. D'une part, vous pouvez poser des questions

générales qui permettront aux enfants de parler de ce qui les intéresse. *"Qui connaît l'histoire des Trois Petits Cochons?, Qu'est-ce qui se passe dans cette histoire?"*. D'autre part, vous pouvez poser des questions plus précises qui favoriseront le maintien de l'échange et susciteront des réactions chez les enfants. Par exemple, *"Pourquoi la maison de paille est-elle tombée?"*.



b) Faire compléter l'histoire par les enfants

118

Afin de favoriser l'expression verbale des enfants, il est possible de leur demander de compléter une phrase ou une partie de l'histoire. Par exemple, vous pouvez leur dire: *"Regardez sur cette page, le cochon travaillant construit sa maison avec des_____".* Vous pouvez aussi leur demander de raconter ce qui va se passer à la prochaine page. Par exemple, vous pouvez leur dire: *"Que pensez-vous que le loup va faire?"*. De la même façon, il est possible d'encourager les enfants à parler en leur demandant de raconter des petites parties de l'histoire: *"Qu'est-ce qui se passe à cette page?"*.

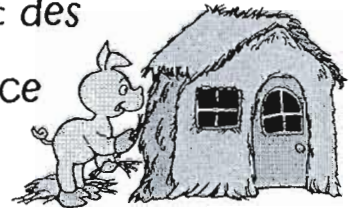
De plus, vous pouvez leur demander de compléter la fin de l'histoire. Par exemple, vous pouvez leur dire: *"Comment pensez-vous que l'histoire va se terminer?"*. Finalement, vous pouvez aussi leur raconter le livre en entier puis leur demander d'inventer une autre fin à l'histoire. Ces questions stimulent l'imagination, l'expression et la créativité des enfants.



c) Utiliser la question: Vous souvenez-vous?

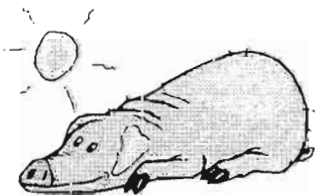
119

Pendant la lecture du livre ou à la fin de celle-ci, vous pouvez exercer la mémoire de vos tout-petits en faisant des retours sur le contenu du livre pour savoir ce qu'ils ont retenu de l'histoire et ce qu'ils ont aimé. Par exemple, vous pouvez leur demander: *"Vous souvenez-vous avec quoi le cochon paresseux a construit sa maison?"* ou encore *"Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans l'histoire des Trois Petits Cochons?"*.



d) Faire des liens avec la vie des enfants

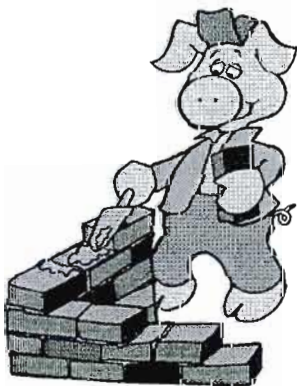
Le contenu des livres pour enfants permet souvent de faire des liens avec des situations de leur vie quotidienne. Pendant la lecture, lorsque vous remarquez que les enfants s'intéressent à une image ou à une partie de l'histoire qui vous permet de faire un lien avec leur vécu, profitez-en pour leur poser des questions qui vont les amener à parler d'événements de leur vie qu'ils connaissent déjà. *"Est-ce qu'il vous arrive d'être paresseux comme le petit cochon?"* ou encore *"Toi, Mathieu, en quoi est faite ta maison?"*.



④ Préciser, ajouter et corriger les informations données par les enfants

120

Il est important de décrire les aspects de l'histoire ou de l'image que les enfants ne connaissent pas encore afin qu'ils apprennent de nouvelles choses et de nouveaux mots. C'est pourquoi, suite aux commentaires et aux récits des enfants, ajoutez des informations manquantes, expliquez-leur la signification de certains mots, précisez des petits détails et corrigez les informations données par les enfants qui n'étaient pas tout à fait justes. Par exemple, "C'est vrai Antoine, la maison du troisième petit cochon n'est pas tombée car elle était plus solide. Est-ce que tu sais pourquoi elle était plus solide? ... C'est ça!, c'est parce qu'il l'avait faite en briques." ou encore "C'est vrai que la maison de bois était plus solide que la maison de paille, mais c'est la maison de briques qui a résisté au loup."



Ma maison, je ne la fais pas en bois. Je la fais en briques!

⑤ Encourager les verbalisations des enfants

121

Rappelez-vous qu'il est important d'encourager les enfants à exprimer leurs pensées tout au long de l'activité de lecture. Soulignez leurs bonnes idées et leurs réussites, mais surtout, encouragez leurs efforts.



Amusez-vous bien!!!

Les 5 techniques de la lecture interactive selon Kili

122

- 1 Présenter le livre aux enfants.
- 2 Attirer l'attention et éveiller l'intérêt des enfants.
- 3 Impliquer les enfants dans l'activité de lecture:
 - a) Utiliser les questions: Pourquoi?, Comment?, Qui?, Quoi?, Où?, Quand?
 - b) Faire compléter l'histoire par les enfants.
 - c) Utiliser la question: Vous souvenez-vous?
 - d) Faire des liens avec la vie des enfants.
- 4 Préciser, ajouter et corriger les informations données par les enfants.
- 5 Encourager les verbalisations des enfants.





PREMIER MOIS
LECTURE INTERACTIVE (Lecture ⓘ)
(3-4 ans)

SEMAINE 1

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

SEMAINE 2 (* Remettre aux parents la feuille du mois (1) «des nouvelles
de _____»)

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

SEMAINE 3

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

Papier-Crayon (personnalisation des pochettes Kili)

SEMAINE 4

Lecture ⓘ

Lecture ⓘ

Papier-Crayon (lignes brisées: droites/en ZigZag)





Feuille de suivi

Semaine 1



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

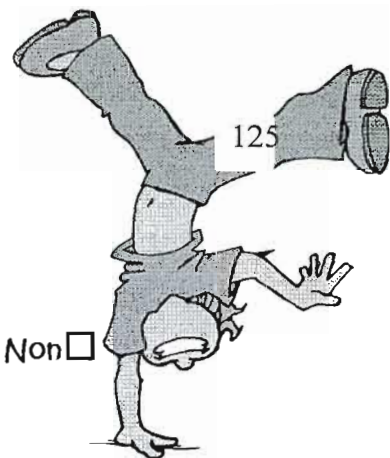
Activité 3 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

*Remise de la feuille «Des nouvelles de...» aux parents: oui ☐ Non ☐

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
 durée moyenne: _____



Bonjour!

Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter, tout à fait gratuitement, jusqu'à 15 livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature. C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que _____ et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Dimanche et Lundi: Fermé
Mardi et Mercredi: 13:00 à 20:00
Jeudi et Vendredi: 13:00 à 18:00
Samedi: 12:00 à 17:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de _____. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Présentement, le livre préféré de _____ à la garderie est _____. Peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: _____

Bonjour!



Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter tout à fait gratuitement jusqu'à 15 livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature. C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que votre enfant et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Dimanche et Lundi: Fermé
Mardi et Mercredi: 13:00 à 20:00
Jeudi et Vendredi: 13:00 à 18:00
Samedi: 12:00 à 17:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de votre enfant. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Si vous demandez à votre enfant quel est son livre préféré, peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: 1



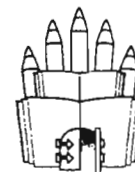
Bonjour!

Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

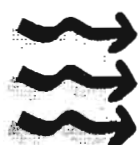
Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter tout à fait gratuitement, jusqu'à 15 livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature. C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que _____ et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Lundi: Fermé
Mardi, Mercredi, Jeudi: 12:00 à 20:00
Vendredi: 12:00 à 18:00
Samedi: 12:00 à 17:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de _____. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Présentement, le livre préféré de _____ à la garderie est _____. Peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque:

Bonjour!

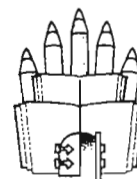


Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter, tout à fait gratuitement, jusqu'à 15 livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature. C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que votre enfant et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Lundi: Fermé
Mardi, Mercredi, Jeudi: 12:00 à 20:00
Vendredi: 12:00 à 18:00
Samedi: 12:00 à 17:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de votre enfant. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Si vous demandez à votre enfant quel est son livre préféré, peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: 



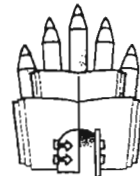
Bonjour!

Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque! Vous pouvez y emprunter jusqu'à cinq livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, vous devez présenter votre carte de citoyen*. Le coût de l'abonnement est de 6\$. On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que _____ et vous le voudrez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture** sont:



Lundi, Mercredi et Dimanche: Fermé
Mardi et Jeudi: 14:00 à 17:00 et 19:00 à 21:00
Vendredi: 19:00 à 21:00
Samedi: 13:00 à 16:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de _____. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Présentement, le livre préféré de _____ à la garderie est _____. Peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!



À la prochaine!

* Pour l'obtenir (gratuit), vous devez aller au Service des loisirs avec une photo et une preuve de résidence _____

** Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: _____

Bonjour!

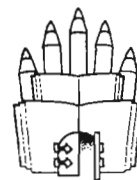


Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque! Vous pouvez y emprunter jusqu'à cinq livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, vous devez présenter votre Carte de Citoyen*. Le coût de l'abonnement est de 6\$. On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que votre enfant et vous le voudrez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Lundi, Mercredi et Dimanche: Fermé
Mardi et Jeudi: 14:00 à 17:00 et 19:00 à 21:00
Vendredi: 19:00 à 21:00
Samedi: 13:00 à 16:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de votre enfant. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Si vous demandez à votre enfant quel est son livre préféré, peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



* Pour l'obtenir (gratuit), vous devez aller au Service des loisirs avec une photo et une preuve de résidence
* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: [redacted]

Bonjour!

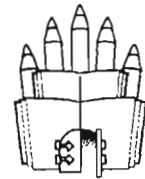


Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

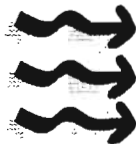
Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter jusqu'à six livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature et d'apporter 2,50\$. C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que _____ et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Lundi: 14:00 à 16:00
Mardi, Vendredi et Dimanche: Fermé
Mercredi et Samedi: 10:00 à 12:00
Jeudi: 18:00 à 20:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de _____. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Présentement, le livre préféré de _____ à la garderie est _____. Peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!



Bonjour!



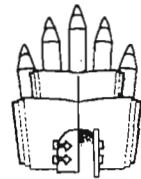
Présentement, à la garderie, nous lisons des livres très amusants. Il y en a de toutes sortes. Des livres drôles, des livres intrigants, des livres qui nous font des petites peurs, des livres qui nous apprennent beaucoup de choses sur ce qui nous entoure... Nous avons beaucoup de plaisir à regarder ces livres ensemble.

Si vous avez le goût de poursuivre ce plaisir à la maison, nous avons un petit truc à partager avec vous: la bibliothèque du quartier! Vous pouvez y emprunter jusqu'à six livres pour enfant pour une période de trois semaines.

Pour abonner votre enfant, il suffit de votre signature et d'apporter 2,50\$.

C'est tout! On vous remettra une carte de la bibliothèque et vous pourrez y aller aussi souvent que votre enfant et vous le désirez.

La bibliothèque la plus proche de la garderie est la:



Les heures d'ouverture* sont:



Lundi: 14:00 à 16:00
Mardi, Vendredi et Dimanche: Fermé
Mercredi et Samedi: 10:00 à 12:00
Jeudi: 18:00 à 20:00

Sur place, un(e) bibliothécaire est là pour répondre à toutes vos questions. Si vous le voulez, il (elle) pourra vous suggérer des livres qui correspondent aux goûts de votre enfant. N'hésitez pas à aller le (la) voir, il (elle) est là pour ça et il (elle) sera heureux(se) de vous conseiller!!!

Si vous demandez à votre enfant quel est son livre préféré, peut-être pourra-t-il vous en raconter l'histoire sur le chemin de la bibliothèque!

À la prochaine!

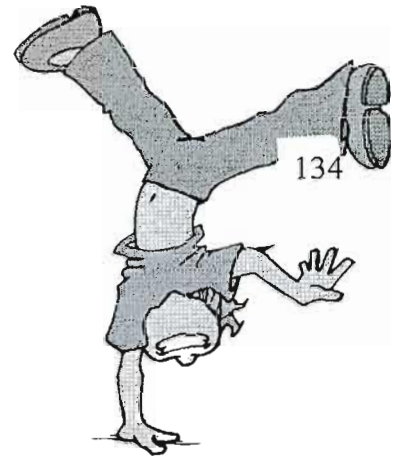


* Vous pouvez vous assurer qu'il n'y a pas eu de changements à l'horaire en téléphonant à la bibliothèque: 1



Feuille de suivi

Semaine 3



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Colorier la couverture de la pochette Kili

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____



Personnalisation des pochettes Kili

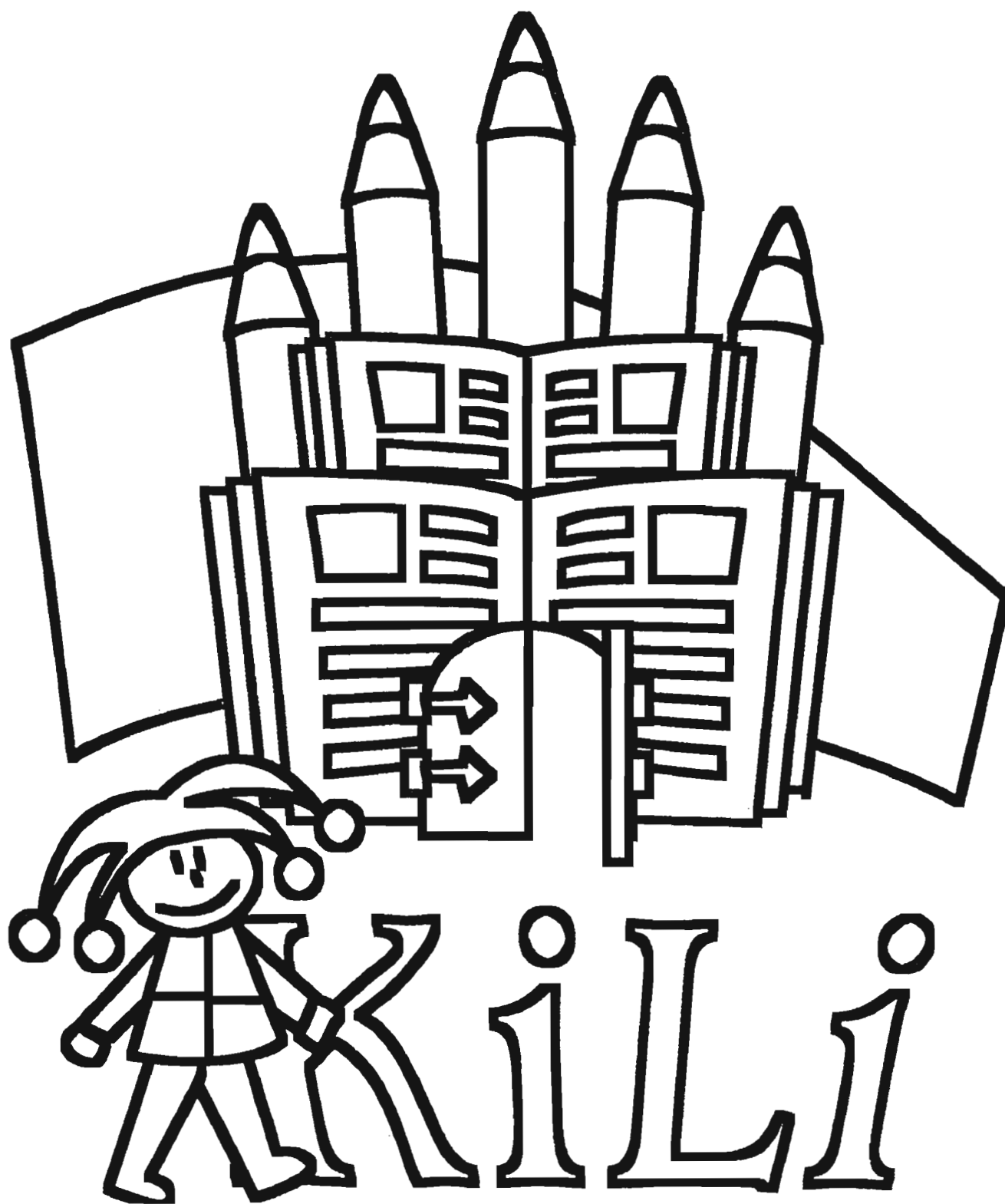
1 Brève présentation de KILI aux enfants et explication de l'utilité de la pochette dans le cadre du projet Kili (on y mettra toutes ses productions et il pourra les regarder à sa guise et les montrer à ses parents et ses amis, s'il le veut).

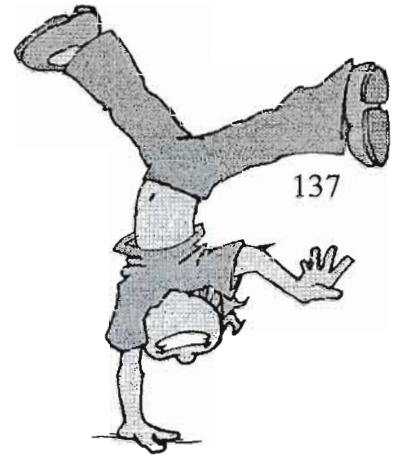
2 Identification par l'enfant de sa pochette:

- L'éducatrice écrit le nom de l'enfant sur l'étiquette
- L'enfant dessine ce qu'il veut sur la couverture de sa pochette (lui expliquer que le dessin lui permettra de reconnaître sa propre pochette).

3 Insertion, par l'enfant, du dessin «Kili et son château» dans sa pochette. Si l'éducatrice le désire, l'enfant pourra éventuellement le colorier.







Norm du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier- crayon --> lignes brisées

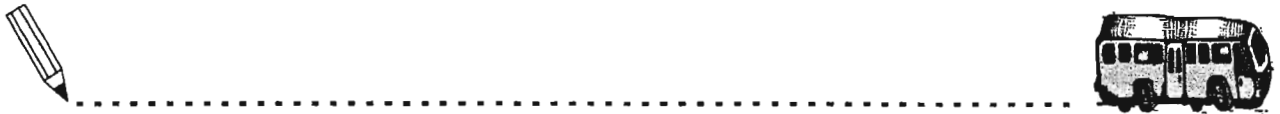
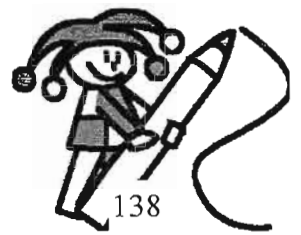
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Suis les pointillés avec un crayon.





DEUXIÈME MOIS
COMPTINES ET CHANSONS
(3-4 ans)

Semaine 5

Lecture ⓘ

Comptines et chansons

Papier-Crayon (lignes brisées: bonds/spirales)

Semaine 6 (* Remettre aux parents la feuille du mois (2) «Des
nouvelles de _____ »)

Lecture ⓘ

Comptines et chansons

Papier-Crayon (lignes brisées: soleil)

Semaine 7

Lecture ⓘ

Comptines et chansons

Papier-Crayon (lignes brisées: maison)

Semaine 8

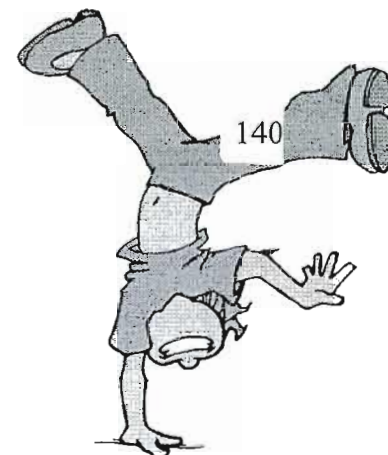
Lecture ⓘ

Comptines et chansons

Papier-Crayon (Chemin: quel chemin prendre?)

Feuille de suivi

Semaine 5



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Comptines et chansons

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon --> exercice de motricité fine (lignes brisées)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐

non ☐

nombre de fois: _____

durée moyenne: _____

À la pêche aux moules, moules, moules

À la pêche aux moules, moules, moules,
je ne veux plus y aller maman!
Les gens de la ville, ville, ville,
m'ont pris mon panier, maman!



Mouille, mouille, paradis

Mouille, mouille, paradis,
tout le monde est à l'abri.
Il n'y a que mon petit frère
qui est dans la gouttière,
à pêcher des petits poissons
pour sa petite collation.



Moi, j'aime les chatouilles

Moi, j'aime les chatouilles,
ouille! ouille! ouille!
Moi, j'aime les bisous,
fous, fous, fous.
Moi, j'aime mes amis,
oui, oui, oui.



En allant dans mon jardin

En allant dans mon jardin
je rencontre un petit lapin.
Je le mets dans mon chapeau,
il me dit qu'il a trop chaud.
Je le mets dans mon gilet,
il me dit qu'il fait trop frais.
Je le mets dans ma culotte,
il me fait une petite crotte.



Je fais pipi

Je fais pipi sur le gazon
pour embêter les coccinelles.
Je fais pipi sur le gazon
pour embêter les papillons.
Pipi, gazon, papillons et coccinelles,
pipi, gazon, coccinelles et papillons.

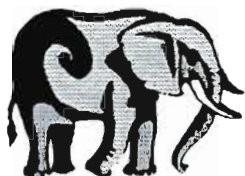


L'hirondelle qui n'a qu'une aile
L'hirondelle qui n'a qu'une aile,
qui s'envole, vole, vole.
L'hirondelle qui n'a qu'une aile,
de mon cœur va s'envoler.



Do, ré, mi, la perdrix
Do, ré, mi, la perdrix
mi, fa, sol, elle s'envole.
Fa, mi, ré, dans un pré,
mi, ré, do, tombe à l'eau.

Jamais on n'a vu, vu, vu
Jamais on n'a vu, vu, vu.
jamais on ne verra, ra, ra,
la queue d'une souris, ris, ris,
dans l'oreille d'un Chat, Chat, Chat.



Un éléphant
Un éléphant, sa trompe, sa trompe,
un éléphant, sa trompe est par devant.
La peinture à l'huile, c'est bien difficile,
mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau.

Petit oiseau qui vient des mers
Petit oiseau qui vient des mers,
dis-moi si l'eau est bien amère.
Et moi, je m'en vais t'attraper par tes jolies plumes frisées.

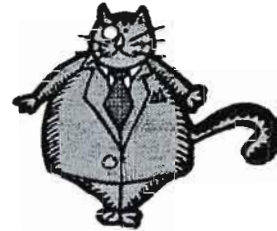


J'ai perdu le do
J'ai perdu le do de ma Clarinette.
J'ai perdu le do de ma Clarinette.
Ah! Si papa savait ça! Tra la la!
Ah! Si papa savait ça! Tra la la!
Au pas! Camarade, au pas! Camarade,
au pas! au pas! au pas!
Au pas! Camarade, au pas! Camarade,
au pas! au pas! au pas! Tra la la!



En avant, les grosses bédaines

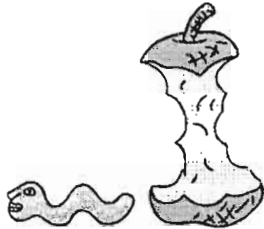
En avant, les grosses bédaines,
tassez-vous le long du mur.
C'est la fille du capitaine
qui a mangé les confitures.



Pomme de reinette et pomme d'api

Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis rouge.

Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis gris.



Ah! La baleine qui tourne, qui vire

Ah! La baleine qui tourne, qui vire
Autour du petit navire.

Petit navire, prends garde à toi,
la baleine te mangera.



Oh! Oh! Oh!

Oh! Oh! Oh! que la pluie me mouille!

Hé! Hé! Hé! la pluie m'a mouillé!

Oh! Oh! Oh! mais je me débrouille!

Hé! Hé! Hé! pour me faire sécher!



Un petit cochon

Un petit cochon,
pendu au plafond.

Tirez-lui la queue,
il pondra des œufs.

Tirez-lui plus fort,
il pondra de l'or,



À la soupe, soupe, soupe

À la soupe, soupe, soupe,
au bouillon, ion, ion.

La soupe à l'oignon, c'est pour les garçons.

La soupe aux lentilles, c'est pour les filles.

La soupe aux pois, c'est pour moi.

La soupe au riz, c'est pour mes amis.



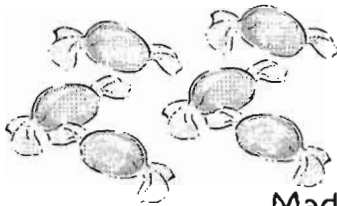
Turlututu

Turlututu, chapeau pointu,
mon amie est malade.
Turlututu, chapeau pointu,
bientôt elle guérira.
Chibouli! Chiboula!
mon amie est malade.
Chibouli! Chiboula!
bientôt elle guérira.



Chez mademoiselle Caramel

Chez mademoiselle Caramel,
la maison est en bonbon,
le lit est en biscuit,
le sofa en chocolat.



Mademoiselle Caramel, il fait bon chez toi.

Arlequin dans sa boutique

Arlequin dans sa boutique
sur les marche du palais;
il enseigne la musique
à tous ses petits valets.
À monsieur Po, à monsieur Li,
à monsieur Chi, à monsieur Nelle,
à monsieur Polichinelle.



Un escargot

Un escargot dans mon chapeau.
Une coccinelle sur une échelle.
Une araignée dans mon panier.



J'aime mieux les bonbons

J'aime mieux les bonbons
Que le gigots de mouton.
J'aime mieux la cannelle
Que les vermicelles.
J'aime mieux les gâteaux
Que la soupe aux poireaux.
J'ai des confitures
Sur toute la figure,
Et du chocolat
du haut jusqu'en bas.





Quand trois poules s'en vont aux Champs

Quand trois poules s'en vont aux Champs,

la première va devant.

La seconde suit la première,

la troisième va derrière.

Quand trois poules s'en vont aux Champs,

la première va devant.

Ron, ron, ron

Ron, ron, ron la queue du cocon.

Ri, ri, ri la queue d'une souris.

Ra, ra, ra la queue d'un gros rat



À cheval, à cheval

À cheval, à cheval,

jusqu'à Montréal.

En auto, en auto,
jusqu'à Chibougamau.

En taxi, en taxi,
jusqu'à Saint-Élie.

En avion, en avion,
jusqu'à Saint-Léon.



Cent crocodiles

Cent crocodiles

s'en allaient à la guerre,

disant adieu

à leurs petits enfants.

Leurs longues queues
traînaient dans la poussière.

Ils s'en allaient

combattre les éléphants.

Si les cro-co-co, les cro-co-co, les crocodiles
sur le bords du Nil se sont perdus, n'en parlons plus!



Les autres comptines et chansons de la cassette

☺ <i>Le bon roi Dagobert</i> ¹	☺ <i>La mère Michel</i> ¹
☺ <i>Chère Élise</i> ¹	☺ <i>Les poissons sont assis</i> ¹
☺ <i>Cadet Rousselle</i> ¹	☺ <i>Les dinosaures</i> ²
☺ <i>Sur la route de Berthier</i> ¹	☺ <i>C'est le père Mirot</i> ³
☺ <i>Pirouette, cacahuète</i> ¹	☺ <i>Panse de son</i> ³

¹ Tiré de: Major, H. (2000). *Chansons drôles. Chansons folles. Éditions Fides.*

² Tirée de: Caillou (1998). *Les chansons de Caillou. Les éditions de la rue St-André/CINAR Songs.*

³ Tirée de: Major, H. (1999). *100 Comptines. Éditions Fides.*

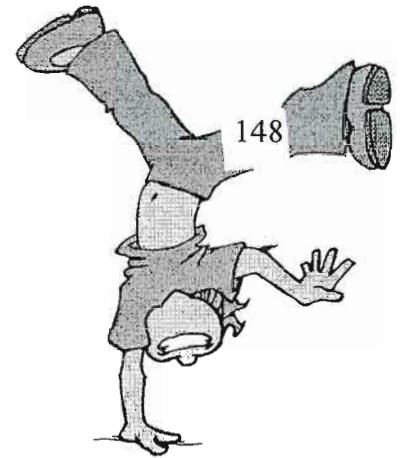


Suis les pointillés avec un crayon.



Feuille de suivi

Semaine 6



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Comptines et chansons

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → exercice de motricité fine (lignes brisées)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	nombre de fois: _____
		durée moyenne: _____

Bonjour!



Présentement, à la garderie, nous apprenons des comptines et des chansons. Nous rions beaucoup parce que nous les mimons en même temps. En voici deux que vous connaissez peut-être...



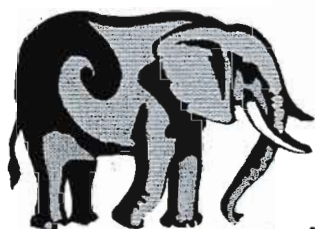
À LA PECHE AUX MOULES, MOULES, MOULES

À la pêche aux moules, moules, moules,
je ne veux plus y aller maman!
Les gens de la ville, ville, ville,
m'ont pris mon panier, maman!



UN ÉLÉPHANT

Un éléphant, sa trompe, sa trompe,
un éléphant, sa trompe est par devant.
La peinture à l'huile, c'est bien difficile,
mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau.



Deux éléphants...(etc.)

Votre enfant connaît les gestes qui accompagnent certaines comptines. Si vous lui demandez, il prendra sûrement plaisir à vous les montrer!

Peut-être connaissez-vous vous-même des comptines que vous pourriez montrer à votre enfant? S'il n'y a pas de gestes qui les accompagnent, vous pourriez vous amuser à les inventer ensemble... Plus ces gestes seront rigolos, plus vous rirez!

À la prochaine!



Bonjour!



Présentement, à la garderie, nous apprenons des comptines et des chansons. Nous rions beaucoup parce que nous les mimons en même temps. En voici deux que vous connaissez peut-être...



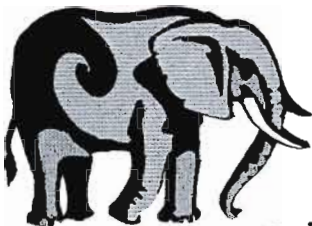
À LA PECHE AUX MOULES, MOULES, MOULES

À la pêche aux moules, moules, moules,
je ne veux plus y aller maman!
Les gens de la ville, ville, ville,
m'ont pris mon panier, maman!



UN ÉLÉPHANT

Un éléphant, sa trompe, sa trompe,
un éléphant, sa trompe est par devant.
La peinture à l'huile, c'est bien difficile,
mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau.



Deux éléphants...(etc.)

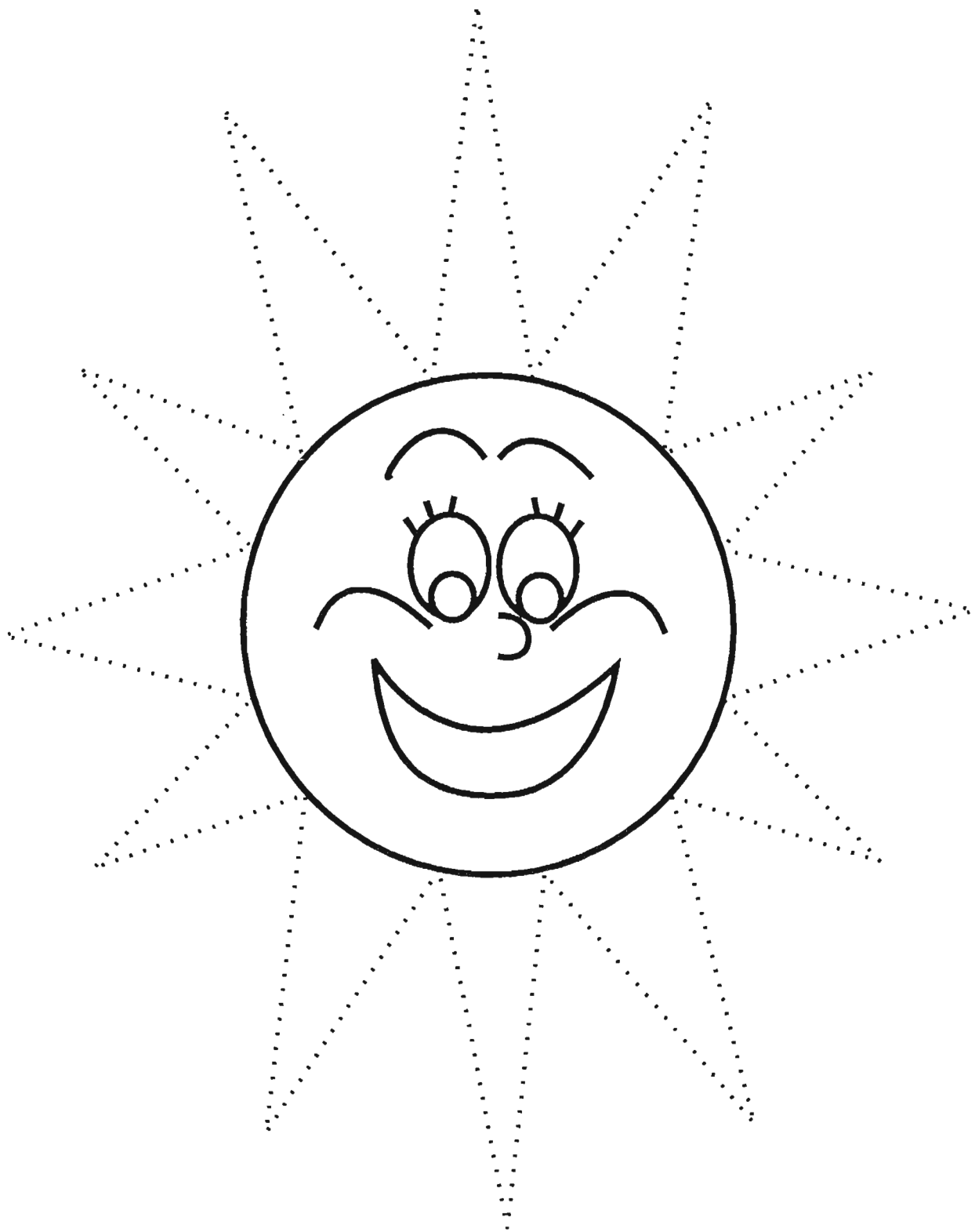
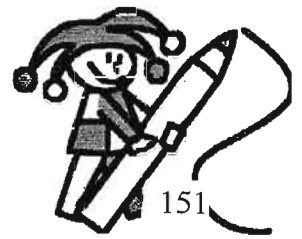
_____ connaît les gestes qui accompagnent certaines comptines. Si vous lui demandez, il prendra sûrement plaisir à vous les montrer!

Peut-être connaissez-vous vous-même des comptines ou des petites chansons d'enfants que vous pourriez montrer à _____? S'il n'y a pas de gestes qui les accompagnent, vous pourriez vous amuser à les inventer ensemble... Plus ces gestes seront rigolos, plus vous rirez!



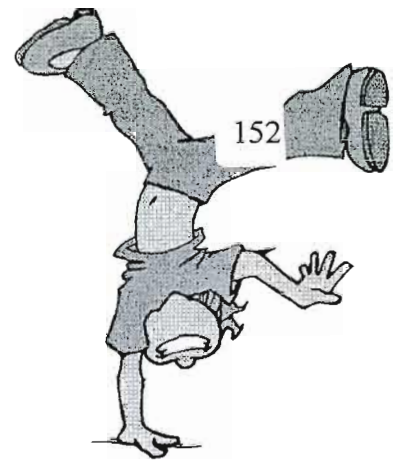
À la prochaine!

Trace le soleil et colorie-le.



Feuille de suivi

Semaine 7



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Comptines et chansons

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → exercice de motricité fine (lignes brisées)

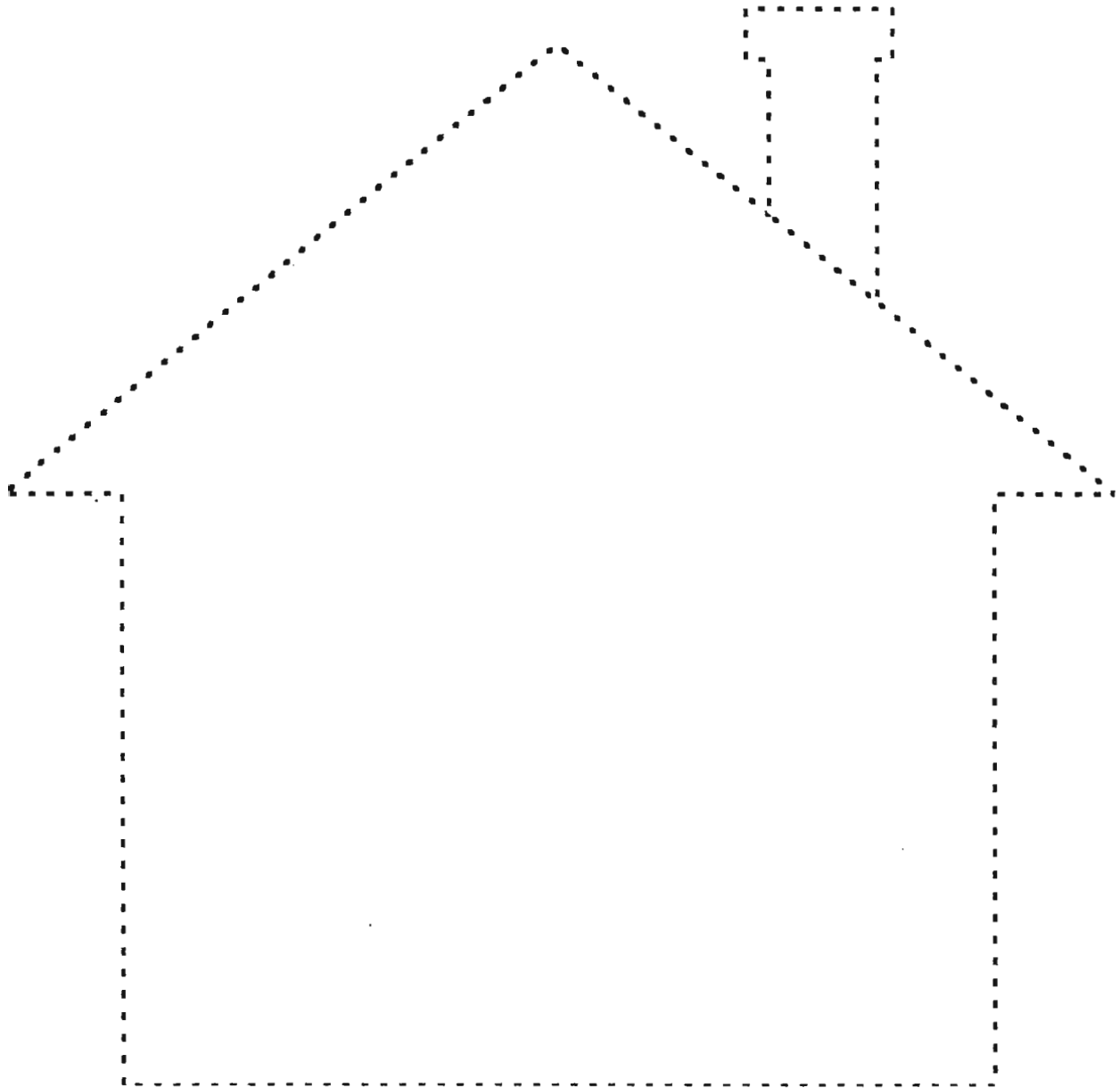
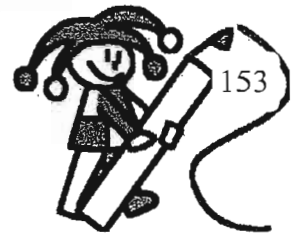
oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

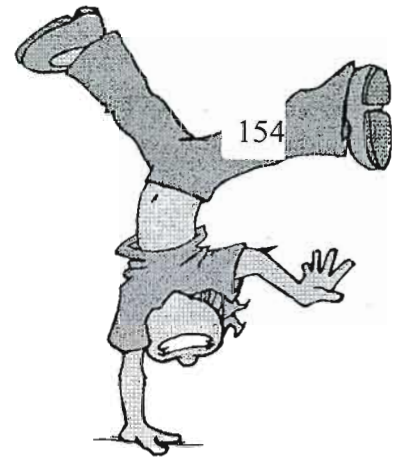
oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Trace les contours de la maison
et dessine une porte, des
fenêtres et de la fumée.



Feuille de suivi

Semaine 8



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Comptines et chansons

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier -crayon → exercice de motricité fine (chemin)

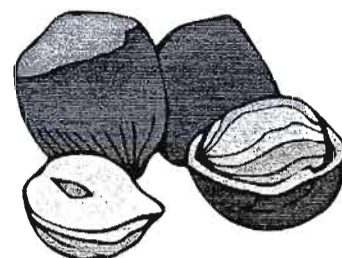
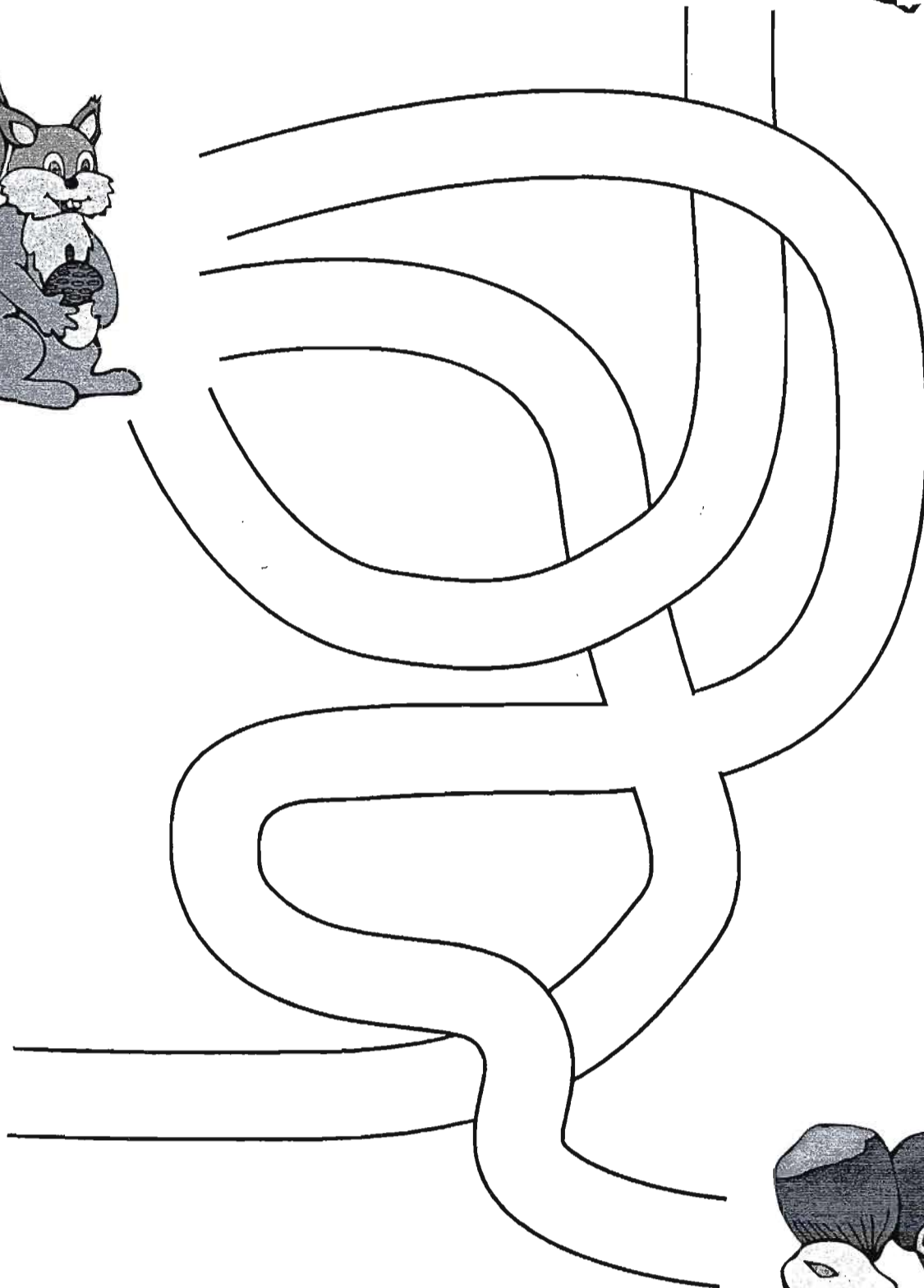
oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

J'ai faim! Trace le chemin que l'écureuil doit prendre pour trouver ses noix.





TROISIÈME MOIS
LES SONS (à la fin des mots)
(3-4 ans)

Semaine 9

Lecture ⓘ avec sensibilisation au son «O»

Affiche «Méli-mélo des sons» (le son «O»)

Papier-Crayon (le son «O»)

Semaine 10 (* Remettre aux parents la feuille du mois (3) «Des nouvelles de __ »)

Lecture ⓘ avec sensibilisation au son «on»

Affiche «Méli-mélo des sons» (le son «on»)

Papier-Crayon (le son «on»)

Semaine 11

Lecture ⓘ avec sensibilisation au son «i»

Affiche «Méli-mélo des sons» (le son «i»)

Papier-Crayon (le son «i»)

Semaine 12

Lecture ⓘ avec sensibilisation au son «in»

Affiche «Méli-mélo des sons» (le son «in»)

Papier-Crayon (le son «in»)



KiLi

La lecture interactive avec les enfants de 3 à 5 ans

157

☆ AJOUT ☆

Au cours des semaines 9 à 14, les activités du programme Kili visent à sensibiliser les enfants de votre groupe aux sons qui composent les mots. Pour les aider, nous vous suggérons d'inclure la sensibilisation aux sons à vos périodes de lecture interactive.

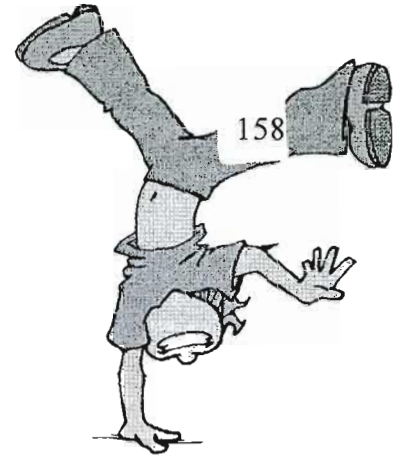
Pour ce faire, vous avez tout d'abord à leur expliquer qu'il y a des mots qui riment, qui sonnent pareil. Vous pouvez les aider à comprendre cela en leur demandant de trouver des mots qui riment avec leur prénom.

Chacune des prochaines semaines du programme cible un son en particulier (le son «O» est à la semaine 9; le son «ON» est à la semaine 10; etc.). Ainsi, lors de la période de lecture interactive, vous n'avez qu'à attirer l'attention des enfants sur le «son de la semaine». Certains livres que nous vous avons fournis comportent des rimes, ce qui facilite cette activité.

EN ESPÉRANT QUE CET AJOUT,
VOUS PLAIRA BEAUCOUP.
TOURLOU!

Feuille de suivi

Semaine 9



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méli-mélo des sons»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → le son «O»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____



AFFICHE «MÉLI-MÉLO DES SONS»

L'affiche «Méli-mélo des sons» comporte des images dont le nom se termine par les sons ciblés par le programme Kili. Une des activités qu'il est possible de réaliser à l'aide de cette affiche consiste à demander aux enfants de votre groupe de trouver les images dont le nom se termine par le «son de la semaine». Lorsqu'un enfant identifie une de ces images, il peut aller l'encercler à l'aide du Crayon effaçable que nous vous avons fourni.

L'affiche «Méli-mélo des sons» contient de nombreuses images. Il peut être difficile pour les jeunes enfants de réussir à faire une recherche fructueuse dans un tel contexte. Nous vous suggérons donc de cacher des sections de l'affiche (à l'aide d'une feuille blanche par exemple) pour leur faciliter la tâche.

De plus, si vous en avez le goût, vous pouvez adapter les techniques de la lecture interactive et les utiliser lors de cette activité pour susciter l'intérêt des enfants.

BON «MÉLI-MÉLO DES SONS»!





LISTE DES IMAGES DE L’AFFICHE A «MÉLI-MÉLO DES SONS»

AFFICHE A (CÔTÉ 1)

SON «O»: chapeau, escargot, gâteau, marteau, pinceau, manteau,
(12) radio, ciseau, auto, cadeau, château, bateau

SON «ON»: poisson, champignon, papillon, crayon, cochon, maison,
(10) avion, citron, pantalon, lion

SON «I»: nombril, parapluie, lit, kiwi, biscuit, toupie, fourmi, souris,
(9) brocoli

AFFICHE A (CÔTÉ 2)

SON «IN»: patin, lapin, pingouin, dauphin, poussin, train, bain,
(10) sapin, indien, moulin

SON «A» au début: arbre, âne, arc-en-ciel, asperge, abeille, ananas,
(13) araignée, harmonica, astronaute, assiette, allumettes,
avocat, arachides

SON «OU»: igloo, kangourou, loup, roue, genou, hibou, cou
(7)

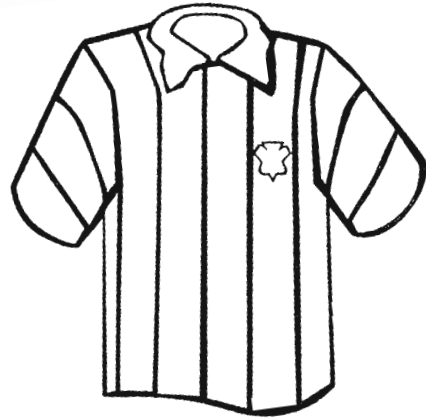
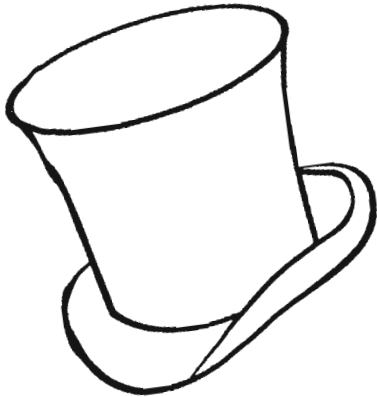
SON «ETTE»: cassette, mouffette, charrette, trompette, barrette,
(11) casquette, lunette, fourchette, poussette, salopette,
bicyclette

SON «A»: bas, panda, koala, cadenas, chat, pizza, chocolat
(7)

HO! HO! HO!
Encerle et colorie les images
où tu entends le son 'O'.

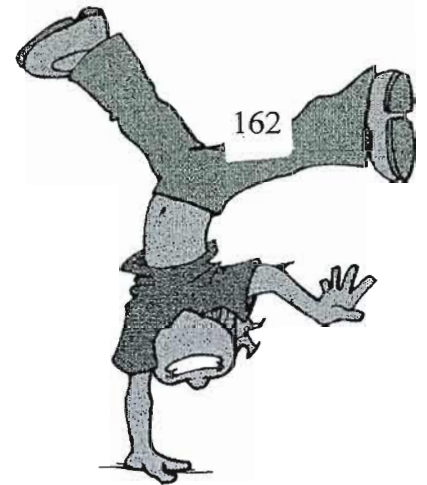


161



Feuille de suivi

Semaine 10



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méli-mélo des sons»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon --> le son «ON»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____



Bonjour!

Présentement, à la garderie, nous sommes tous des petits poètes. Oui, Oui! Nous nous amusons à trouver des mots qui se terminent par le même son. Nous faisons des rimes!

_____ a trouvé un mot qui rime avec son prénom: _____. Il en a fait une phrase: _____.

Si vous avez le goût de poursuivre à la maison le plaisir de jouer avec le son des mots, voici deux activités amusantes.

«Il y a des sons partout autour de nous!»

Choisissez un son («o», «on», «i», «in», «ou», «é», «a», etc.). Demandez à _____ de regarder autour de lui et de trouver des objets dont le nom se termine par ce son. Êtes-vous capable d'en trouver vous aussi? Vous pouvez refaire cette activité où vous le voulez (dans les différentes pièces de la maison, à l'épicerie, sur la rue, dans le métro, sur la route, etc.) et avec le son que vous voulez.

«Image en «in», où te caches-tu?»

Utilisez des magazines, des journaux, des catalogues, des circulaires ou tout autre matériel qui comporte des images et dont vous ne vous servez plus. Avec _____, trouvez des images dont le nom se termine par le son «in». Demandez-lui de les découper et de les coller sur une feuille. Ne jetez pas le matériel dont vous vous êtes servis! Une prochaine fois, vous et _____ pourriez vous en servir pour trouver des images qui se terminent par un autre son (le son «o» par exemple) et les coller sur une autre feuille. En route vers un imagier des sons!

Maman et papa lapins,
amusez-vous bien!
Petits bébés lapereaux,
amusez-vous gros!

À la prochaine!



Des nouvelles de votre enfant

164



Bonjour!

Présentement à la garderie nous sommes tous des petits poètes. Oui, Oui! Nous nous amusons à trouver des mots qui se terminent par le même son. Nous faisons des rimes!

Votre enfant a trouvé un mot qui rime avec son prénom et il en a fait une phrase. Peut-être pourra-t-il vous la dire?

Si vous avez le goût de poursuivre à la maison le plaisir de jouer avec le son des mots, voici deux activités amusantes.

«Il y a des sons partout autour de nous!»

Choisissez un son («o», «on», «i», «in», «ou», «é», «a», etc.). Demandez à votre enfant de regarder autour de lui et de trouver tous les objets dont le nom se termine par ce son. Êtes-vous capable d'en trouver vous aussi? Vous pouvez refaire cette activité où vous le voulez (les différentes pièces de la maison, à l'épicerie, sur la rue, dans le métro, sur la route, etc.) et avec le son que vous voulez..

«Image en «in», où te caches-tu?»

Utilisez des magazines, des journaux, des catalogues, des circulaires ou tout autre matériel qui comporte des images et dont vous ne vous servez plus. Avec votre enfant, trouvez des images dont le nom se termine par le son «in». Demandez-lui de les découper et de les coller sur une feuille. Ne jetez pas le matériel dont vous vous êtes servi! Une prochaine fois, vous et votre enfant pourriez vous en servir pour trouver des images qui se terminent par un autre son (le son «o» par exemple) et les coller sur une autre feuille. En route vers un imagier des sons!

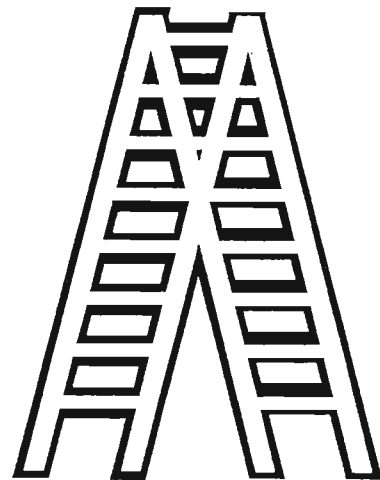
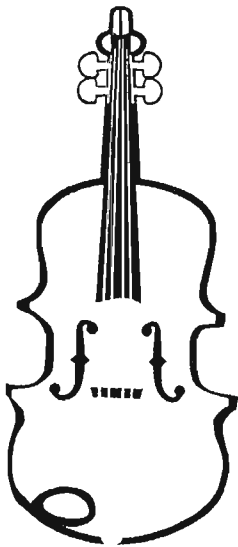
Maman et papa lapin,
amusez-vous bien!
Petits bébés lapereaux,
amusez-vous gros!

À la prochaine!

Colorie les images où tu
entends le son 'ON'.

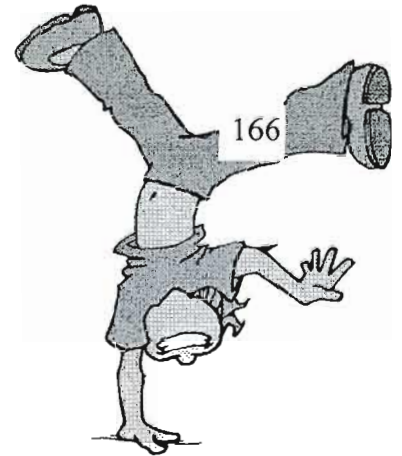


165



Feuille de suivi

Semaine 11



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méli-mélo des sons»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → le son «i»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

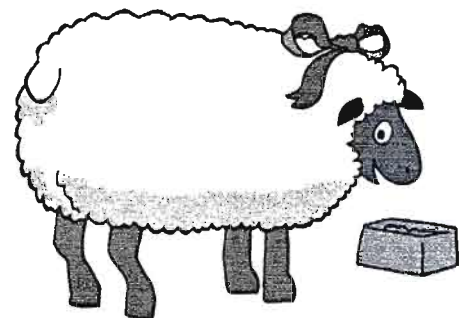
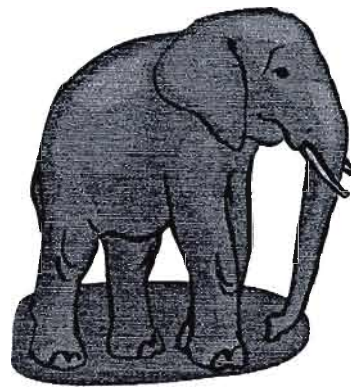
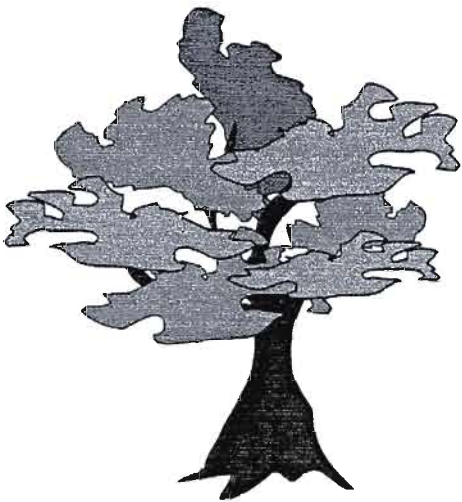
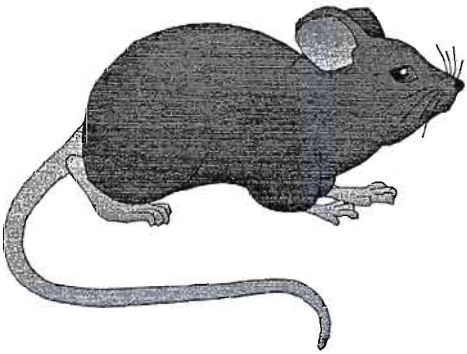
Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Hi! Hi! Hi!
Mets un X sur les images où
tu n'entends PAS le son 'I'.

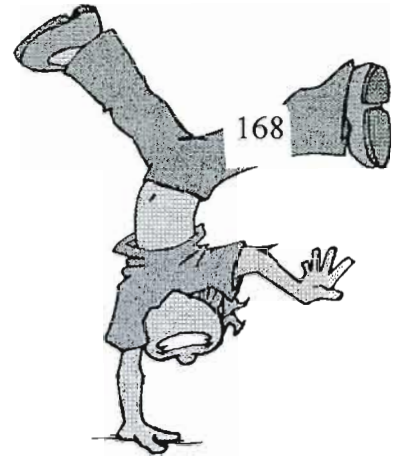


167



Feuille de suivi

Semaine 12



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méi-mélo des sons»

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → le son «IN»

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

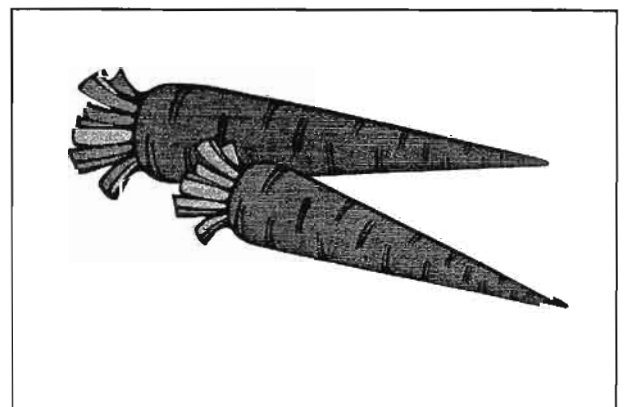
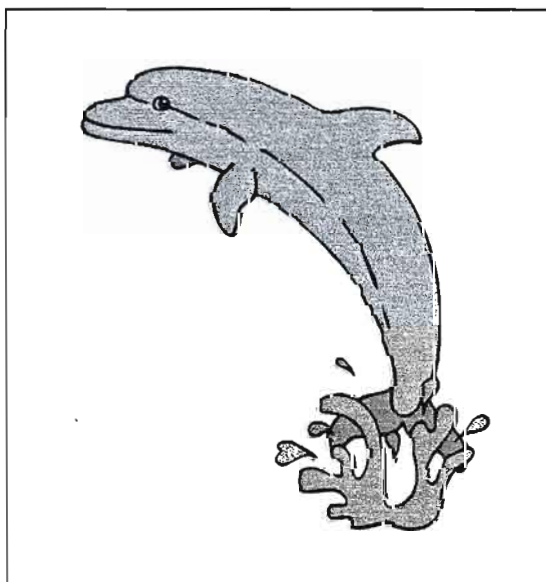
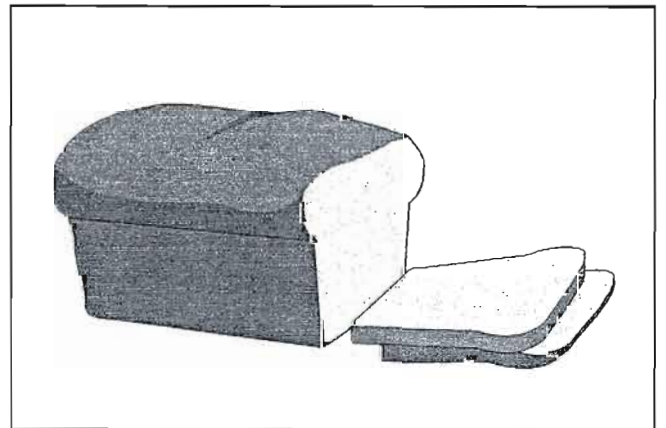
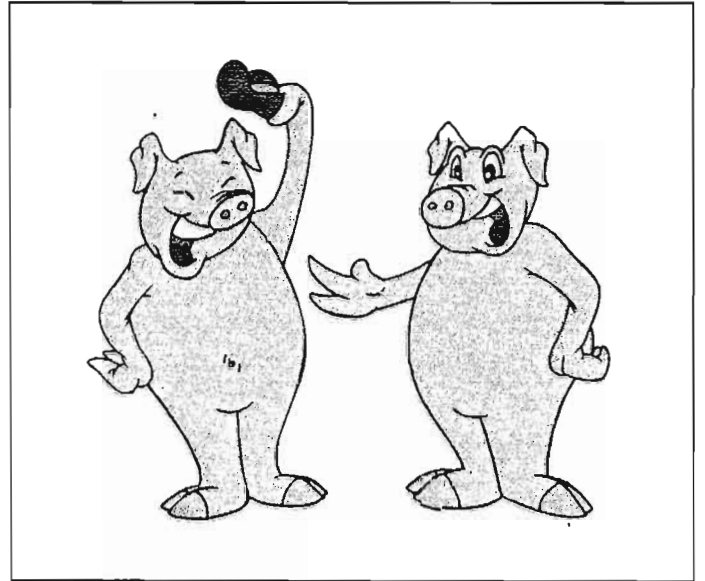
Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Sur la page suivante, découpe les
images où tu entends le son "IN" et
colle-les sous notre ami le lapin.







QUATRIÈME MOIS
LES SONS (au début des mots)
+ ACTIVITÉS VARIÉES
 (3-4 ans)

Semaine 13

Lecture ① avec sensibilisation au son «a» au début des mots
 Affiche «Méli-mélo des sons» (le son «a» au début des mots)
 Papier-Crayon (le son «a» au début des mots)

Semaine 14 (* Remettre aux parents la feuille du mois (4) «Des nouvelles de ___»)

Lecture ① avec sensibilisation aux sons au début et à la fin des mots
 Affiche «Méli-mélo des sons» (les sons «ou», «ette» et «a» à la fin des mots)
 Papier-Crayon (méli-mélo des sons)

Formation

Semaine 15

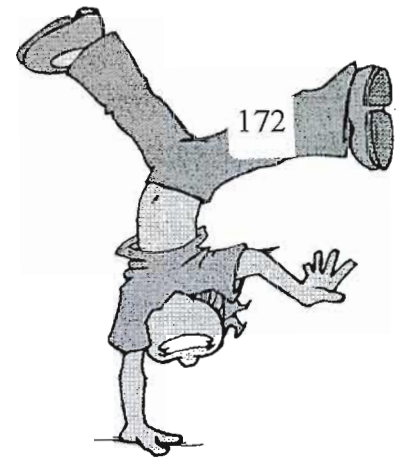
Lecture ①
 Activité au choix (voir les suggestions)
 Papier-Crayon (Chemin: vers la balançoire)

Semaine 16

Lecture ①
 Activité au choix (voir les suggestions)
 Papier-Crayon (Chemin: vers la fleur)

Feuille de suivi

Semaine 13



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méli-mélo des sons»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → le son «A» (au début)

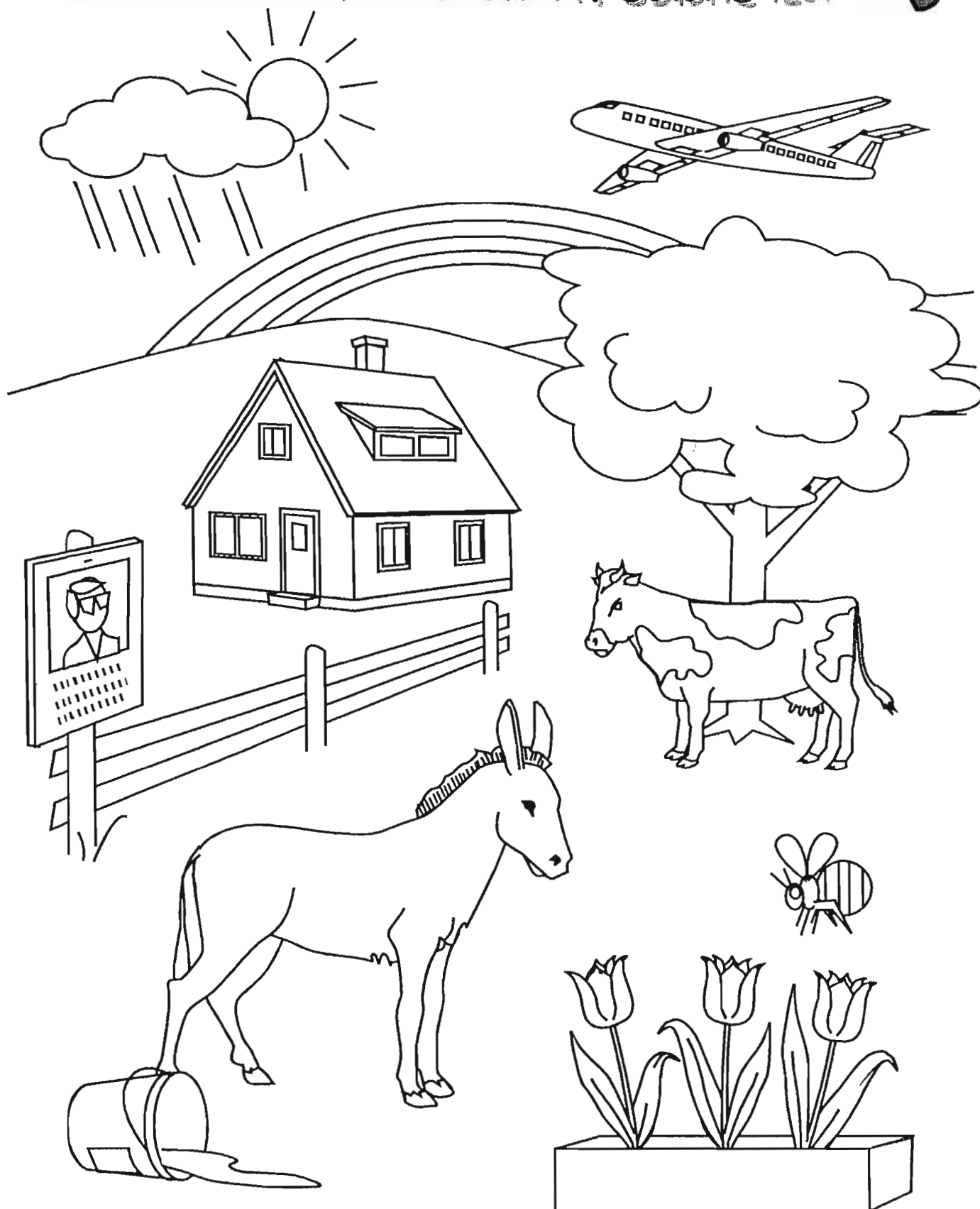
oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

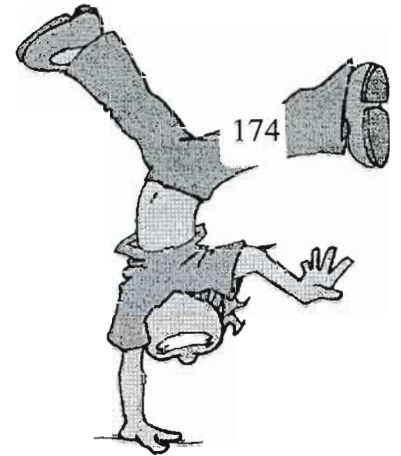
oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Ha! Ha! Ha!
Dans le dessin, trouve les images qui
commencent par le son "A". Colorie-les.



Feuille de suivi

Semaine 14



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche «Méli-mélo des sons»

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → sons méli-mélo

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

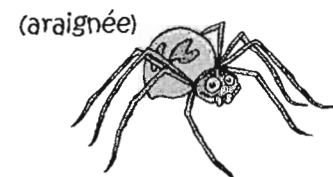
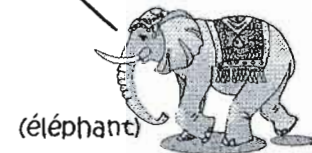
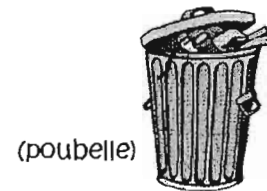
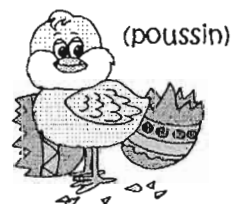
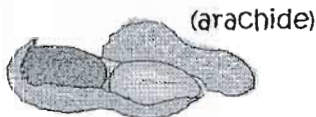
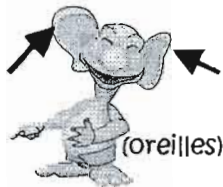
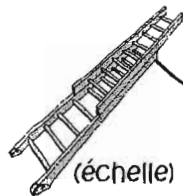
oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Bonjour!

Présentement à la garderie nous découvrons que certains mots commencent par le même son. Déjà, nous avons découvert que plusieurs choses ont un nom qui commence par le son «a»:



Si vous en avez envie, _____ et vous pouvez vous amuser à trouver des mots qui commencent par le même son. Ensemble, dites le nom de chacune des images qui suivent. Ensuite, reliez les images qui commencent par le même son.



Amusez-vous bien et à la prochaine!



Des nouvelles de votre enfant

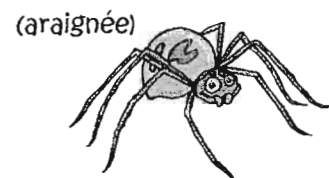
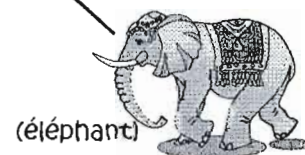
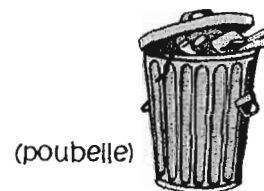
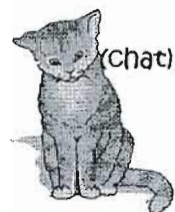
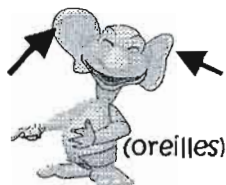
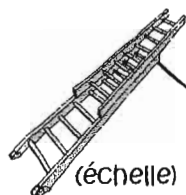


Bonjour!

Présentement à la garderie nous découvrons que certains mots commencent par le même son. Déjà, nous avons découvert que plusieurs choses ont un nom qui commence par le son «a»:



Si vous en avez envie, votre enfant et vous pouvez vous amuser à trouver des mots qui commencent par le même son. Ensemble, dites le nom de chacune des images qui suivent. Ensuite, reliez les images qui commencent par le même son.



Amusez-vous bien et à la prochaine!

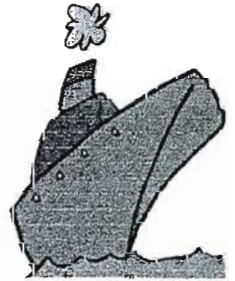
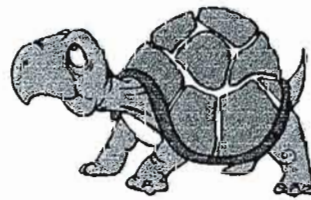
Dans chaque rangée, dis à haute-
voix le nom des images et encercle
celles qui riment ensemble.



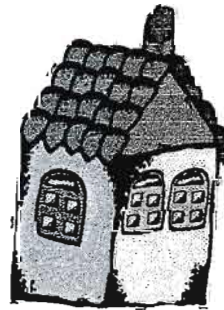
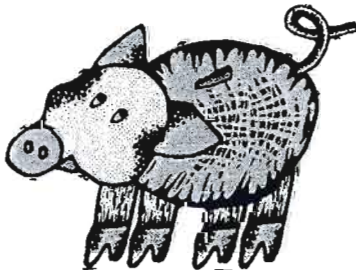
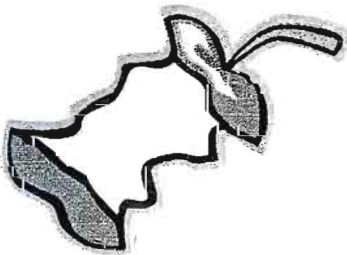
1



2

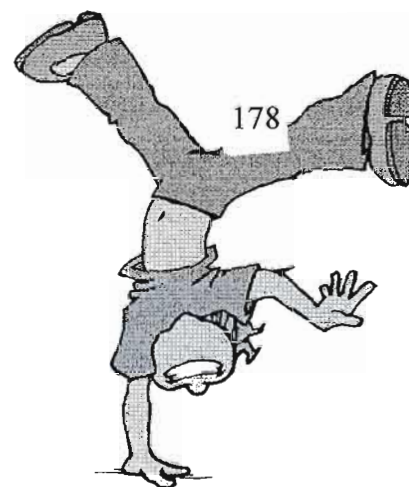


3



Feuille de suivi

Semaine 15



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Suggestion d'activité

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → activité de motricité fine (chemin vers balançoire)

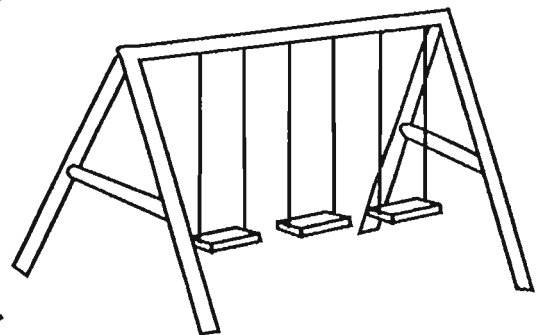
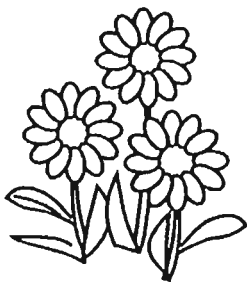
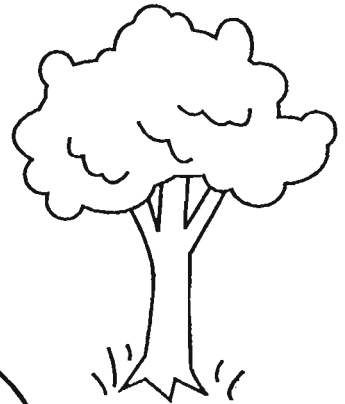
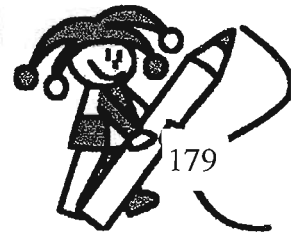
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

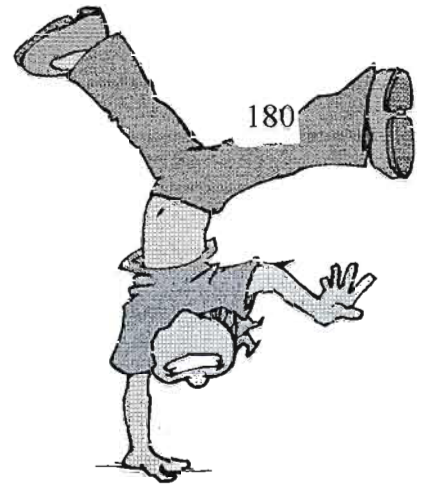
oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Aide la petite fille à se rendre à la balançoire sans toucher les bords du chemin. Tu peux colorier le dessin si tu veux.



Feuille de suivi

Semaine 16



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Suggestion d'activité

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → activité de motricité fine (chemin vers fleur)

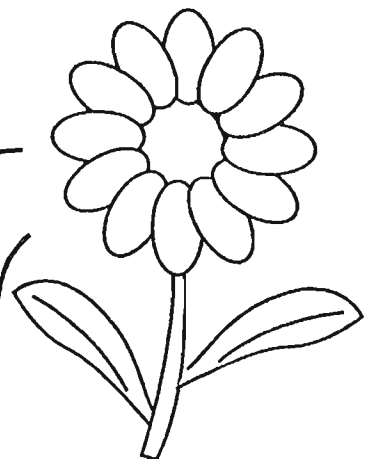
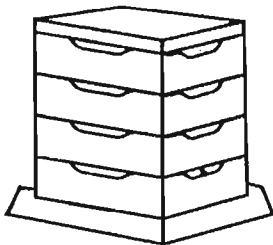
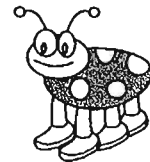
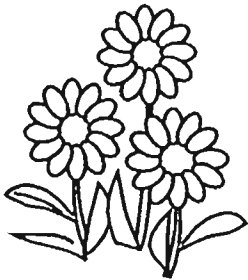
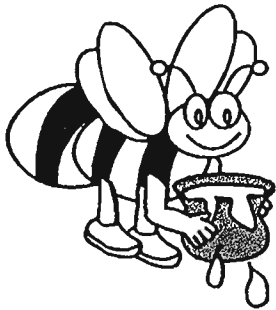
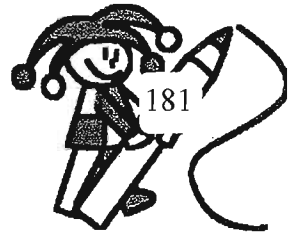
oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Bzzz! Bzzzz! Bzzz!
Aide l'abeille à voler jusqu'à la
fleur sans toucher les bords
du chemin. Tu peux colorier
le dessin si tu veux.





CINQUIÈME MOIS

OBSERVATION ET MOTRICITÉ FINE

(3-4 ans)

Semaine 17

Lecture ⓘ

Papier-crayon (chemin: labyrinthe vers trésors)

Papier-crayon (ciseaux: poissons)

Semaine 18 (* Remettre aux parents la feuille du mois (5) «Des nouvelles de ___»)

Lecture ⓘ

Papier-crayon (observation: direction)

Papier-crayon (observation: ombres)

Semaine 19

Lecture ⓘ

Papier-crayon (méli-mélo des sons: relier les images qui riment (4))

Papier-crayon (observation: trouver image différente)

Semaine 20

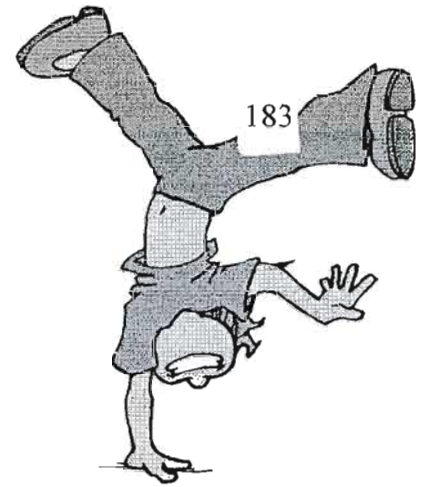
Lecture ⓘ

Papier-crayon (ciseaux: dinosaure)

Papier-crayon (observation: trouver les 4 objets)

Feuille de suivi

Semaine 17



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Papier -crayon → activité de motricité fine (labyrinthe vers trésors)

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier -crayon → activité de motricité fine (ciseaux: poissons)

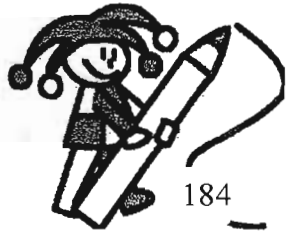
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

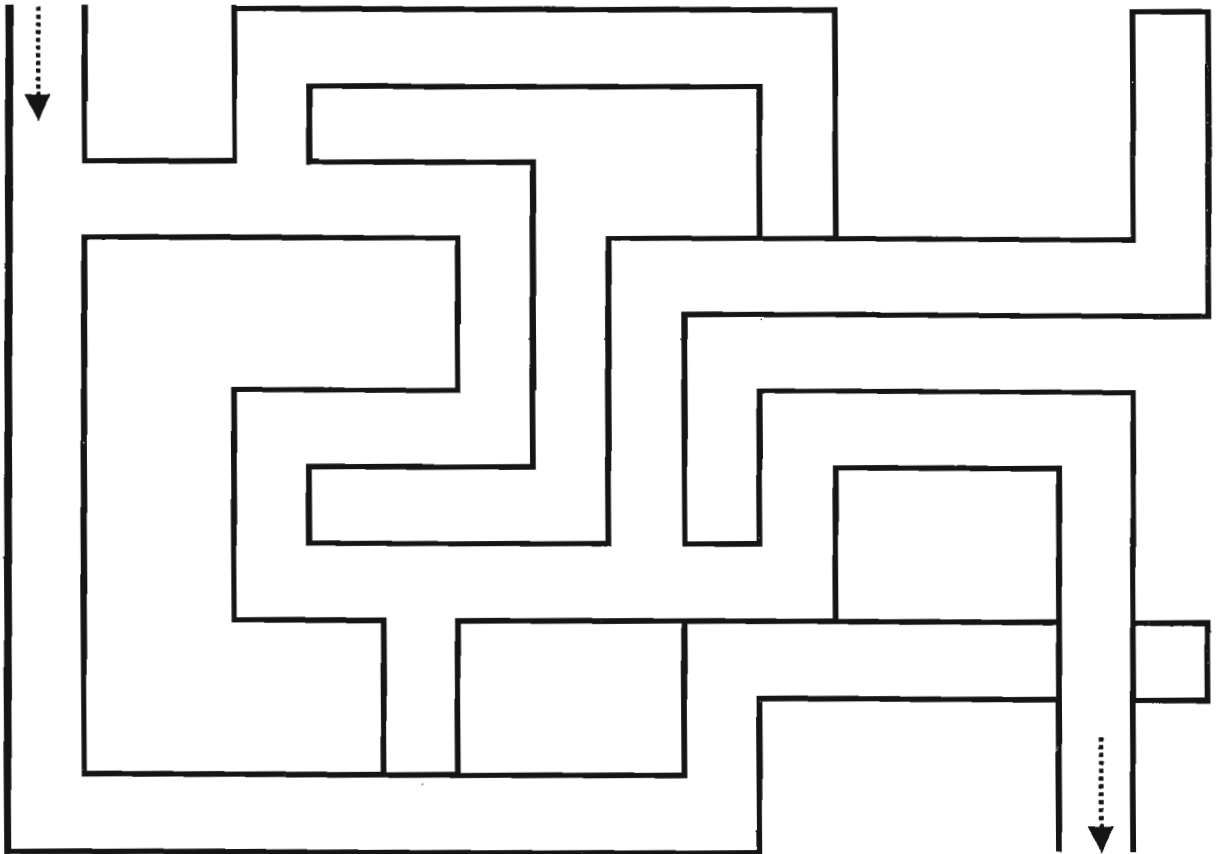
Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

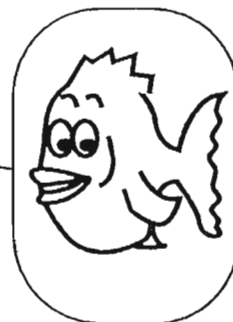
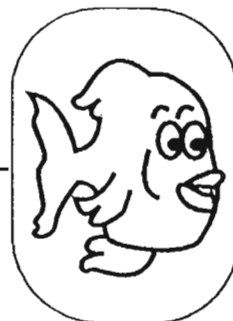
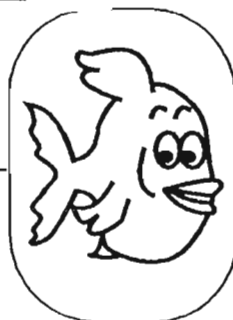
Aide le pirate au grand chapeau
à retrouver les trésors.



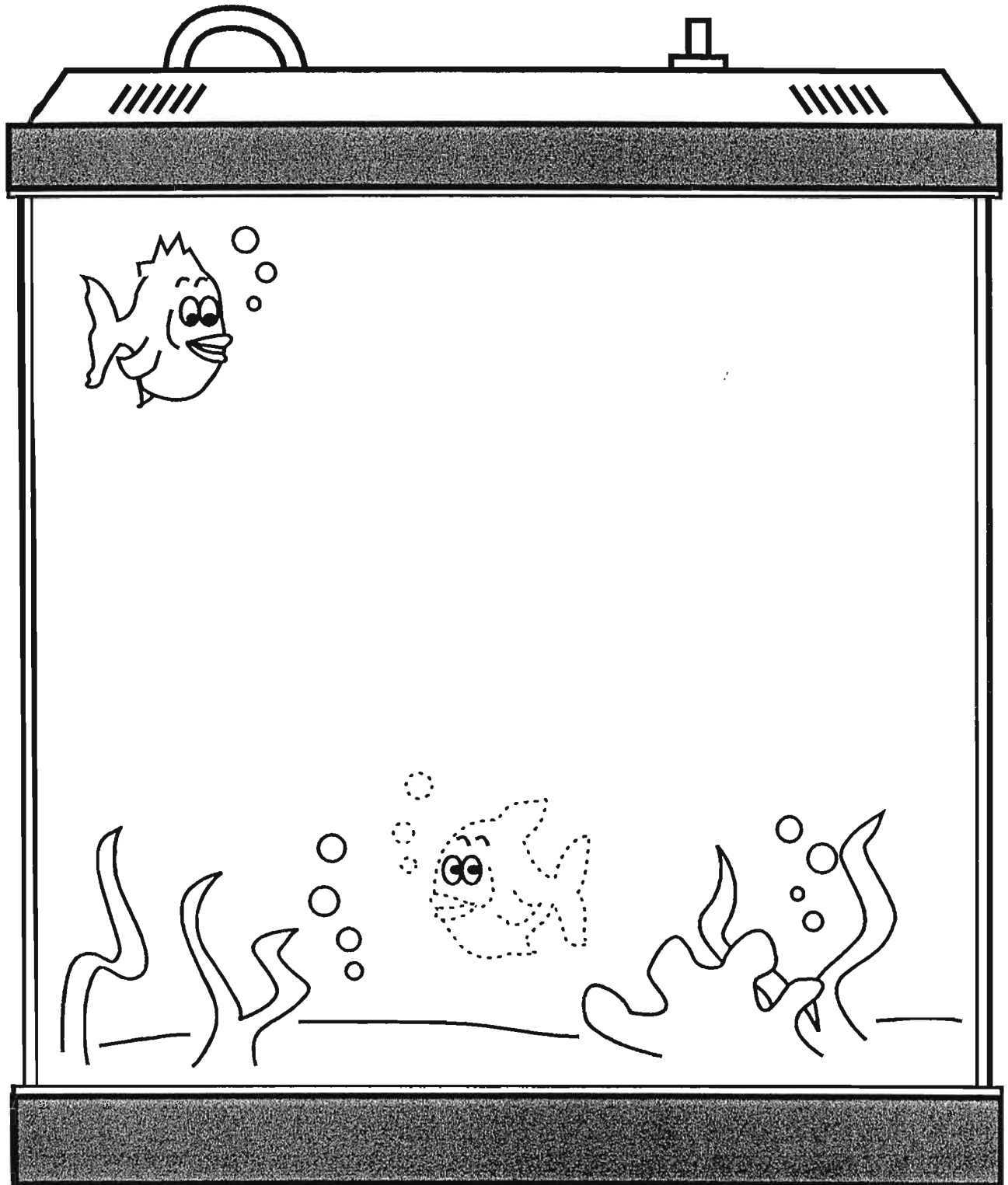
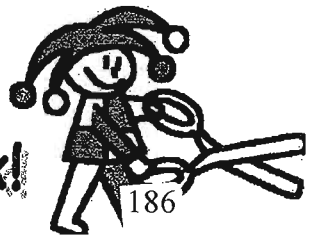
184



Coupe la ligne jusqu'au poisson.
Découpe ensuite chaque poisson et
regarde la page suivante ...

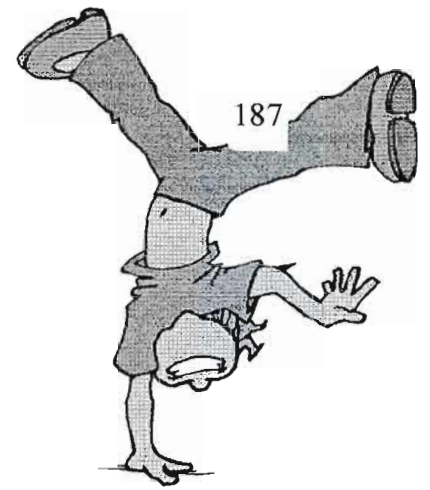


Colle tes poissons dans l'aquarium.
Tu peux en dessiner d'autres si tu veux!



Feuille de suivi

Semaine 18



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Papier-crayon → activité d'observation (direction)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → activité d'observation (ombres)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Bonjour!



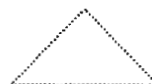
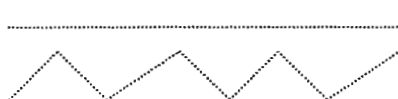
Depuis un petit bout de temps à la garderie nous entraînons nos mains à faire ce que nous voulons qu'elles fassent! À l'aide de nos crayons de couleurs et de nos ciseaux nous traçons, colorons et découpons mille et une images. Pour nos petites mains cela peut sembler être un travail très difficile mais en réalité elles sont déjà très habiles et nous n'y allons pas de main morte pour nous amuser pleinement!



Vous voulez voir tout ce qu'elles peuvent faire? Ha!Ha! Ce sera alors à vous de mettre à l'épreuve vos talents. Voici des suggestions simples et peu coûteuses qui vous permettront d'aider votre enfant à développer ses habiletés manuelles.

1. Pointillés

Sur une feuille, tracez en pointillés des lignes droites, des courbes, des zigzags ou des formes simples. Demandez à votre enfant de joindre les points avec un crayon et/ou de les découper avec des ciseaux. Exemples:



2. Chemins à suivre

Tracez des petits labyrinthes et demandez à votre enfant, sous forme de jeu, de suivre le chemin de la sortie avec un crayon. Exemple:



3. Dessins à compléter

Dessiner un personnage incomplet et demander à votre enfant de le compléter. Vous pouvez aussi dessiner la moitié d'une fleur et lui demander de la compléter.



Quel(quelle) artiste! N'oubliez surtout pas de lui faire signer* son nom au bas de ses chefs d'œuvre, on ne sait jamais... Vous pouvez aussi les afficher pour que tous puissent les admirer! Allez-vous vous laisser aller à en faire quelques-uns vous-même?

À la prochaine!



* Même si votre enfant ne sait pas encore écrire il (elle) peut gribouiller ce qu'il (elle) veut en guise de signature.

Bonjour!



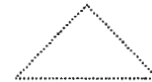
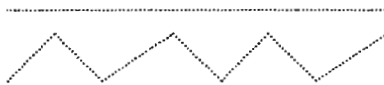
Depuis un petit bout de temps à la garderie nous entraînons nos mains à faire ce que nous voulons qu'elles fassent! À l'aide de nos crayons de couleurs et de nos ciseaux nous traçons, colorions et découpons mille et une images. Pour nos petites mains cela peut sembler être un travail très difficile mais en réalité elles sont déjà très habiles et nous n'y allons pas de main morte pour nous amuser pleinement!



Vous voulez voir tout ce qu'elles peuvent faire? Ha!Ha! Ce sera alors à vous de mettre à l'épreuve vos talents. Voici des suggestions simples et peu coûteuses qui vous permettront d'aider _____ à développer ses habiletés manuelles.

1. Pointillés

Sur une feuille, tracez en pointillés des lignes droites, des courbes, des zigzags ou des formes simples. Demandez à _____ de joindre les points avec un crayon et/ou de les découper avec des ciseaux. Exemples:



2. Chemins à suivre

Tracez des petits labyrinthes et demandez à _____, sous forme de jeu, de suivre le chemin de la sortie avec un crayon. Exemple:



3. Dessins à compléter

Dessiner un personnage incomplet et demander à _____ de le compléter. Vous pouvez aussi dessiner la moitié d'une fleur et lui demander de la compléter.



Quel(quelle) artiste ce (cette) _____! N'oubliez surtout pas de lui faire signer* son nom au bas de ses chefs d'œuvre, on ne sait jamais... Vous pouvez aussi les afficher pour que tous puissent les admirer! Allez-vous vous laisser aller à en faire quelques-uns vous-même?

À la prochaine!

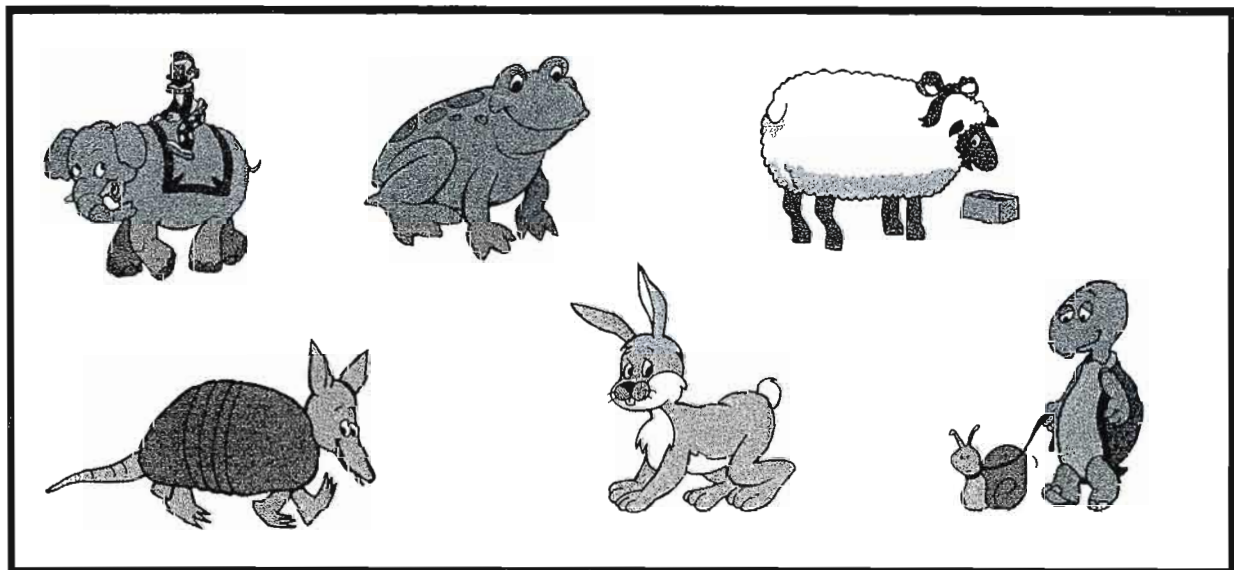
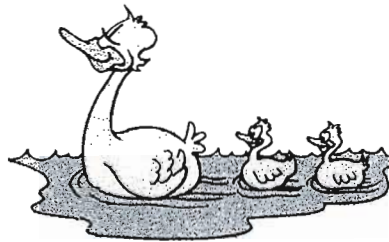
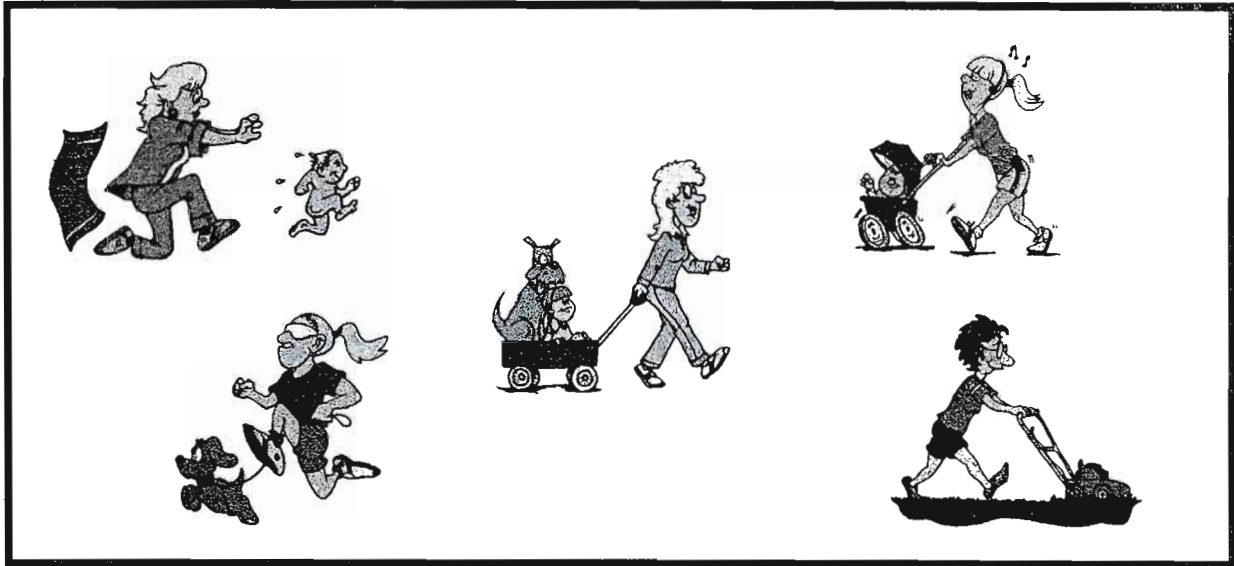


* Même si _____ ne sait pas encore écrire, il (elle) peut gribouiller ce qu'il (elle) veut en guise de signature.

Fais un carré autour des images
qui vont dans la même direction.



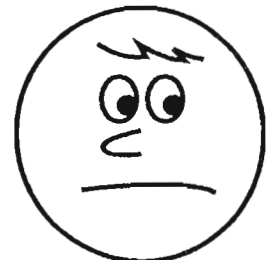
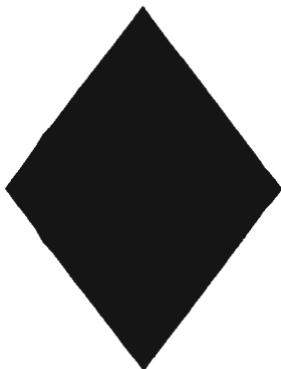
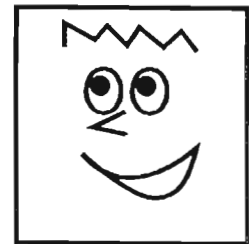
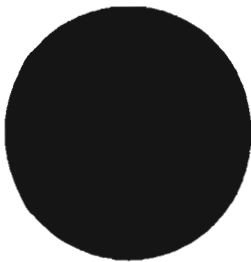
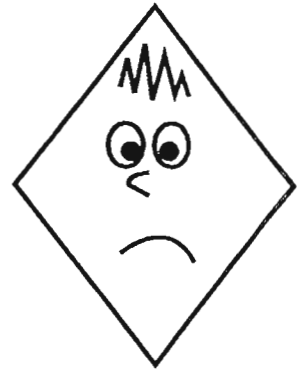
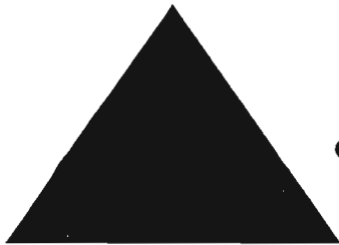
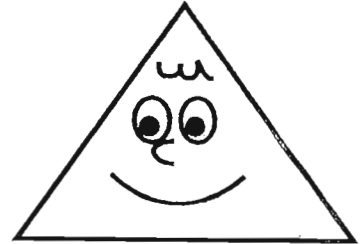
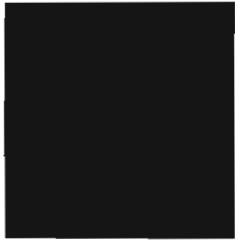
190



Peux-tu dire le nom de chacune
de ces formes ?
Relie chaque ombre à sa forme.

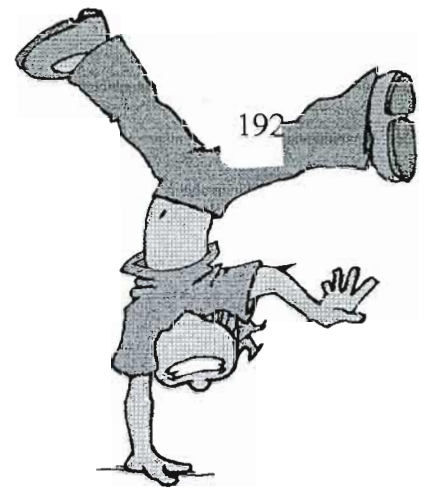


191



Feuille de suivi

Semaine 19



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Papier - crayon → sons méli-mélo

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier - crayon → activité d'observation (images différentes)

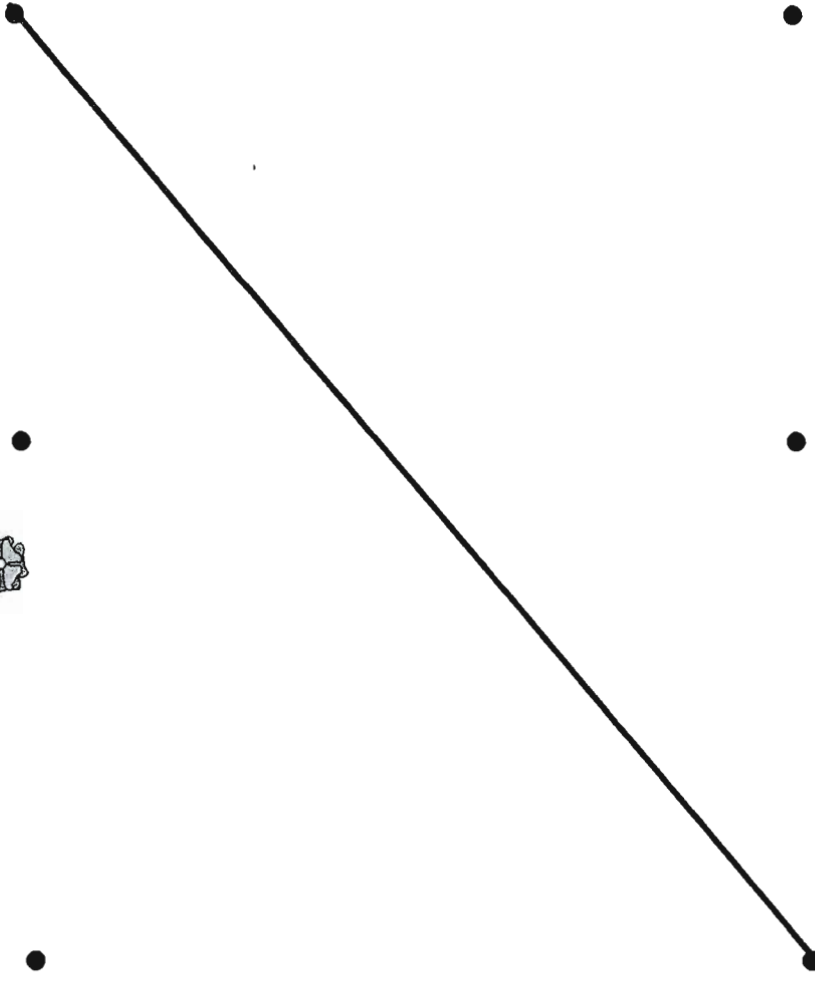
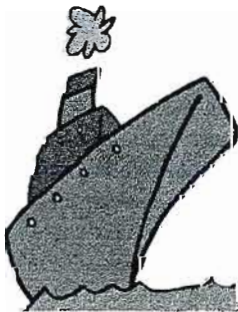
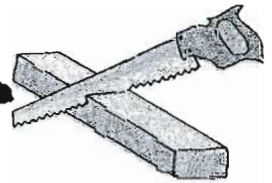
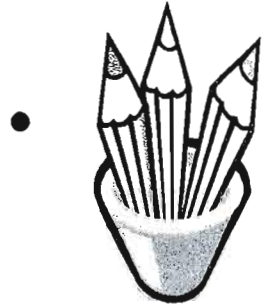
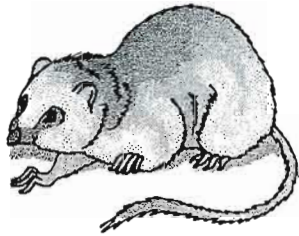
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

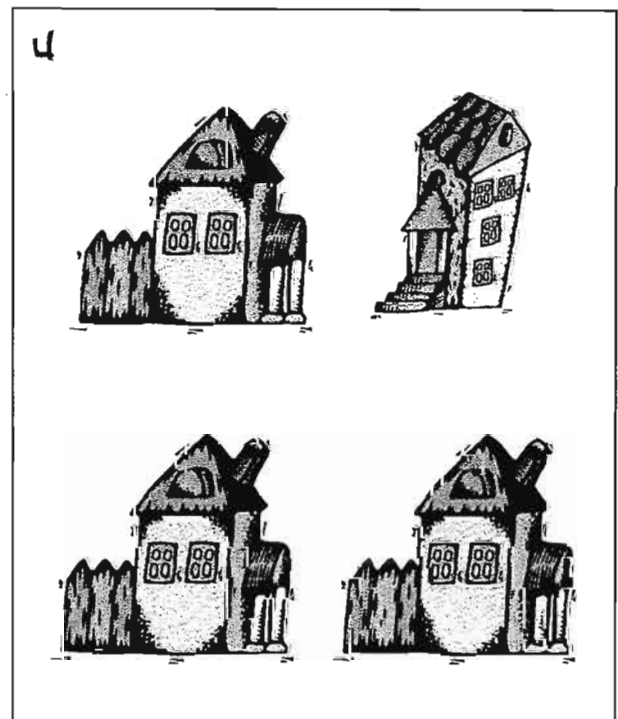
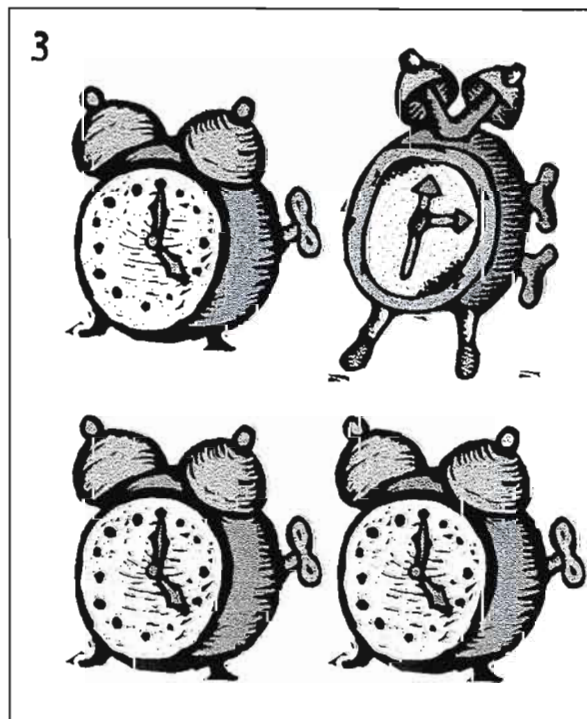
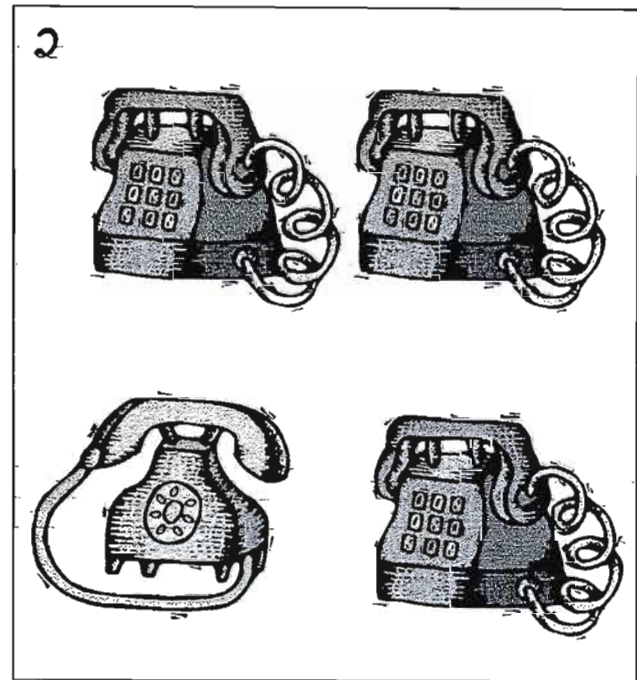
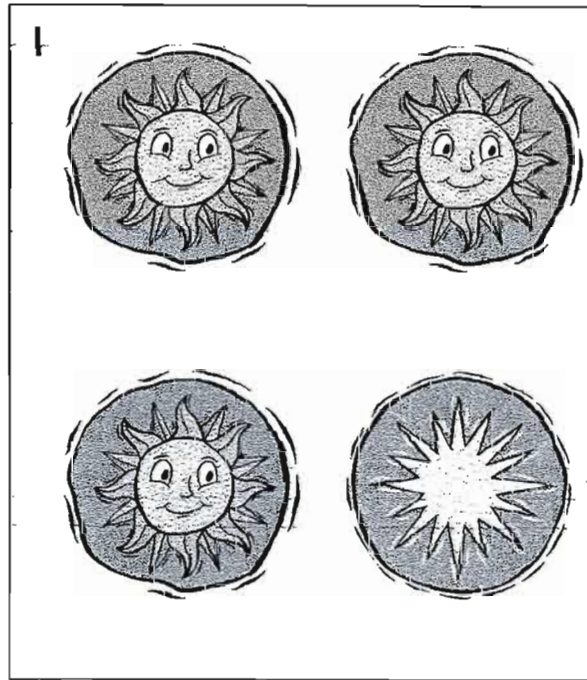
Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	nombre de fois: _____
				durée moyenne: _____

Relie les images qui riment.

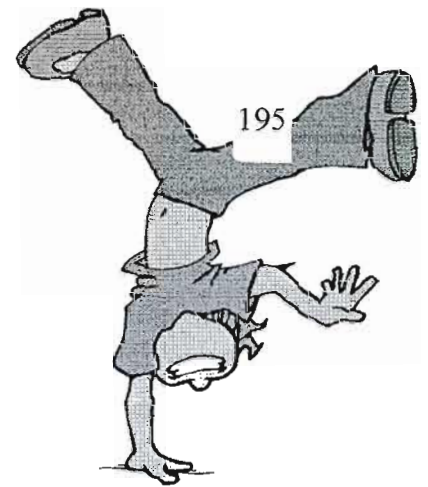


Dans chaque case, mets un X sur le dessin qui est différent des autres.



Feuille de suivi

Semaine 20



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Papier-crayon → activité de motricité fine (ciseaux: dino)

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → activité d'observation (4 objets)

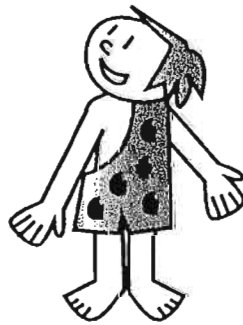
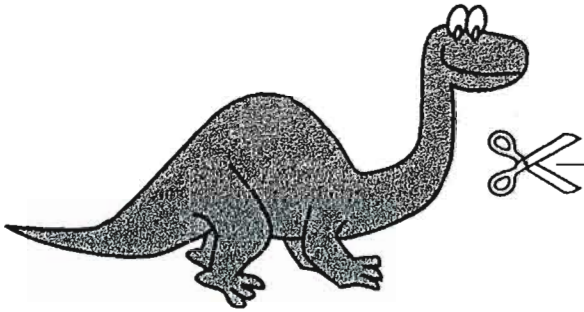
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

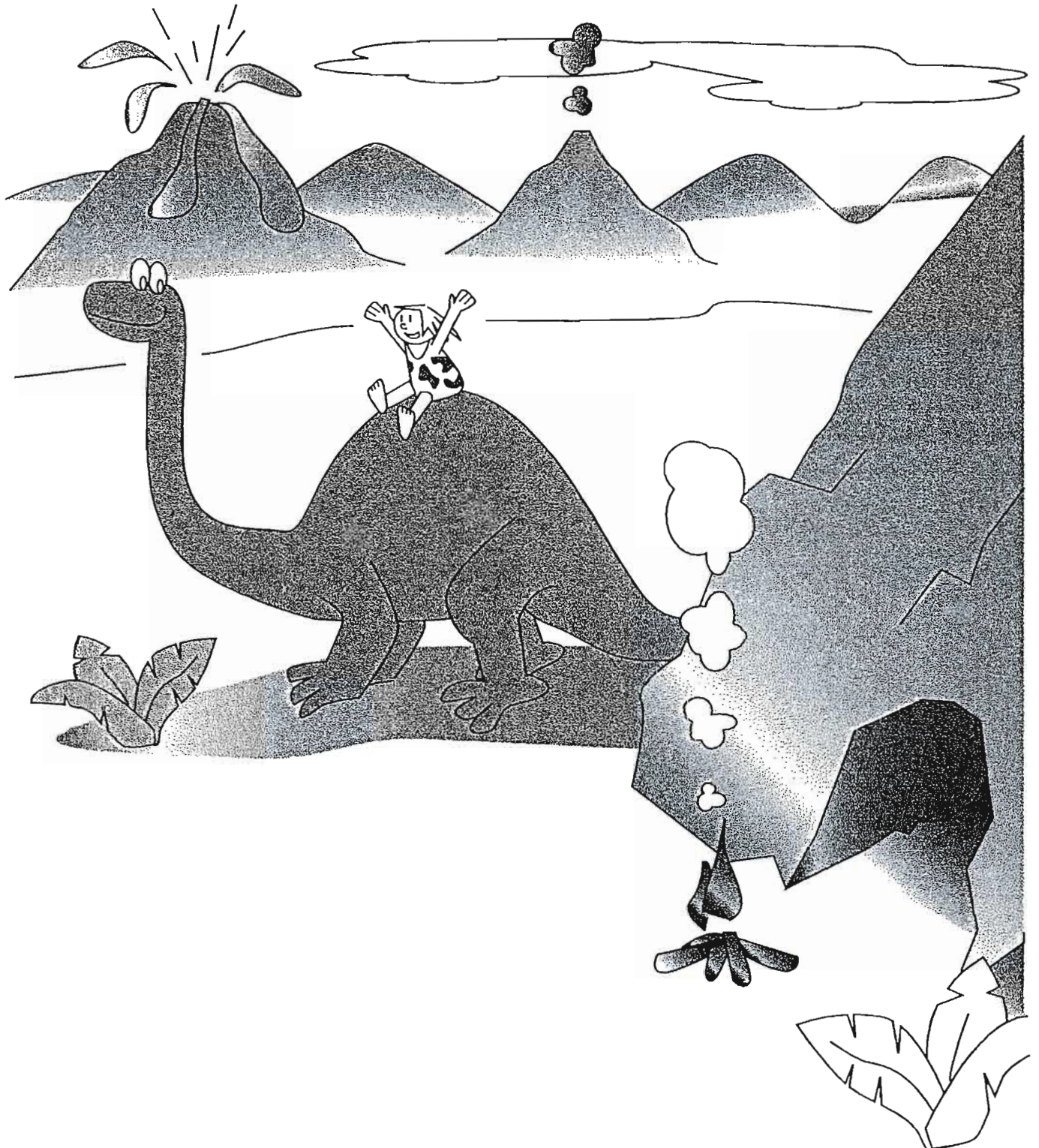
Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

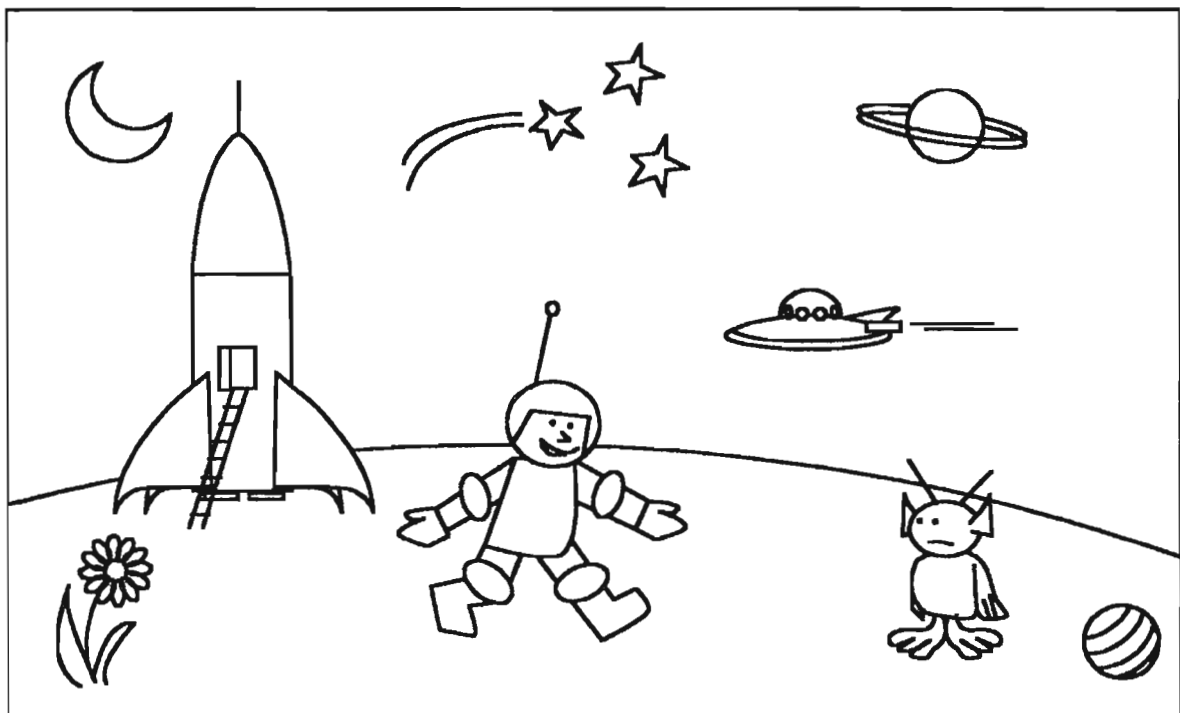
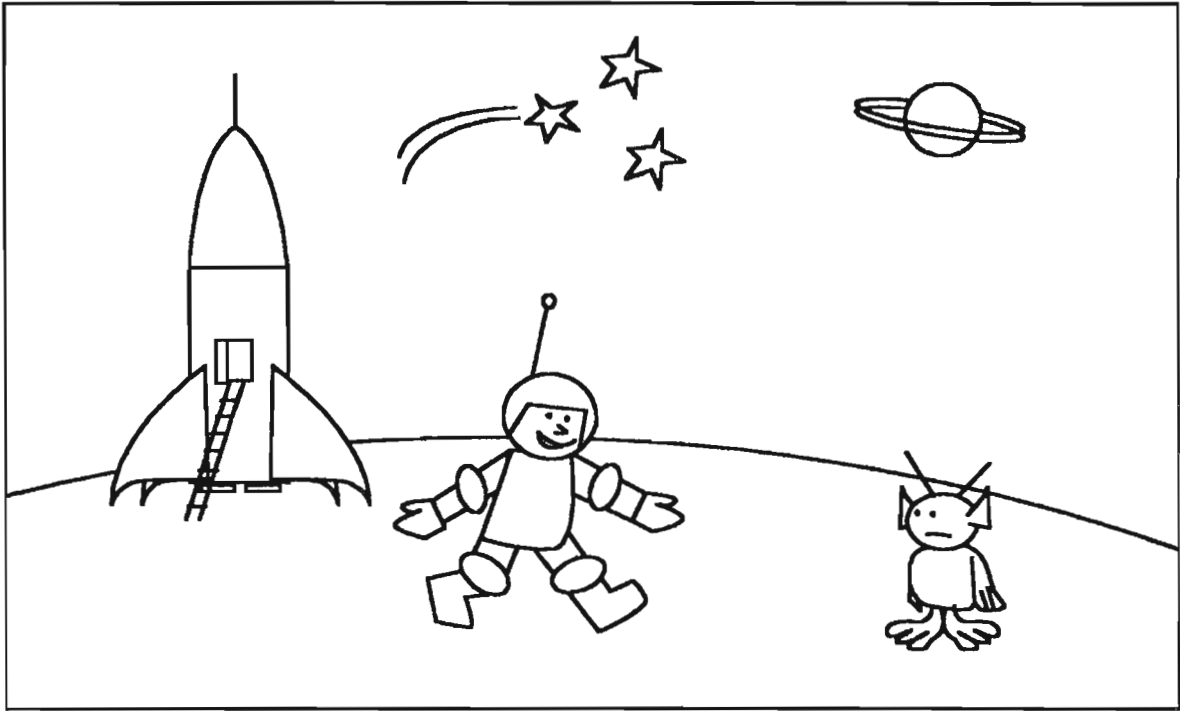
Relie le bébé dinosaure à son maître
en découpant la ligne. Découpe nos
amis et colle-les sur la page suivante.



Colle le bébé dinosaure et son
maître auprès de leur famille.



Bonjour la Terre, ici la lune!
Dans l'image du bas, encercle
les 4 objets que tu ne vois
pas dans l'image du haut.





SIXIÈME MOIS

ACTIVITÉS AU CHOIX, OBSERVATION ET RETOUR SUR LES SONS

(3-4 ans)

Semaine 21

Lecture ⓘ

Activité au choix (voir les suggestions)

Papier-crayon (observation: associer les fleurs)

Semaine 22 (* Remettre aux parents la feuille du mois (6) «Des nouvelles de ___»)

Lecture ⓘ

Activité au choix (voir les suggestions)

Papier-crayon (remettre les images d'une histoire en ordre:

Rouquin se blesse, 4 images)

Semaine 23

Lecture ⓘ

Activité au choix (voir les suggestions)

Papier-crayon (remettre les images d'une histoire en ordre:

Vincent écrit une lettre, 4 images)

Semaine 24

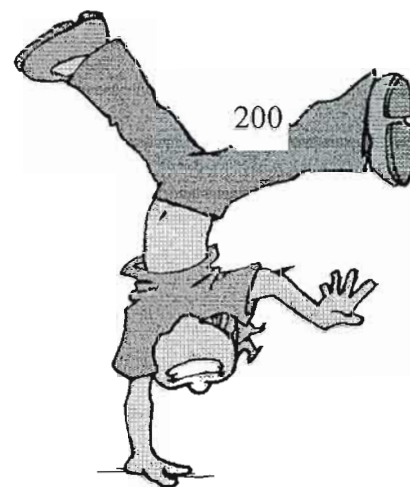
Lecture ⓘ avec retour sur les sons au début et à la fin des mots

Affiche des sons (méli-mélo des sons)

Papier-crayon (méli-mélo des sons: découper et regrouper les images qui riment)

Feuille de suivi

Semaine 21



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(ice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Suggestion d'activité

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → activité d'observation (4 fleurs)

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	nombre de fois: _____
				durée moyenne: _____



SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS FACULTATIVES

Certaines activités s'intègrent si naturellement à notre horaire que l'on a tendance à oublier qu'elles peuvent aider les enfants à développer leurs habiletés de pré-lecture et de pré-écriture. Les activités de la liste qui suit sont regroupées en fonction des principales habiletés qu'elles peuvent favoriser chez l'enfant.



1. Éveil aux sons des mots et au rythme



- Demandez aux enfants de votre groupe de trouver dans l'environnement immédiat les choses dont le nom «se termine par...» («o», «elle», «é», etc.).
- Demandez aux enfants de votre groupe de trouver dans l'environnement immédiat les choses dont le nom «commence par...» («o», «a», «é», etc.).
- Sur la grande affiche des sons, demandez aux enfants de votre groupe de trouver les mots qui se terminent par le son «ou».
- Photocopiez et faites compléter par les enfants l'activité papier-crayon facultative sur le son «ou» («Colorie les images où tu entends le son «ou»).
- Jouez au robot. Dites une phrase et demandez aux enfants de la redire en tapant des mains (en sautant ou en faisant tout autre mouvement) à chaque mot.



2. Éveil aux conventions de l'écrit

- Comme vous le savez, les occasions spéciales (Noël, Saint-Valentin, Fête des mères, Fête des pères, Pâques, Halloween, anniversaire d'un ami ou d'un membre de la famille, etc.) peuvent être des opportunités pour réaliser une activité spéciale consacrée à la préparation de cartes de souhaits. Il est plaisant d'envoyer une carte de souhaits à une personne qui la lit et l'apprécie.

➤ Il n'est pas absolument nécessaire d'avoir une occasion spéciale pour écrire un petit mot à ceux que l'on aime. En tout temps, vous pouvez aider les enfants de votre groupe à faire un dessin et à écrire un message à quelqu'un de son ²⁰² CILVIX. Il y a différentes façons de faire.

1. L'enfant peut tout simplement vous dicter le message que vous écrirez dans sa lettre.
2. L'enfant peut écrire lui-même un message (même s'il est illisible). Pour que ce message soit compris par la personne qui le recevra, l'enfant peut vous le dicter. Vous n'aurez qu'à écrire ce qu'il dit à côté de ce qu'il aura gribouillé ou sur une autre feuille.
3. L'enfant peut aussi vous dicter son message pour que vous l'écriviez sur une feuille en lettres carrées. Il pourra ensuite reproduire (imiter) ce que vous aurez écrit dans sa lettre.

Quelle que soit la stratégie utilisée, *faites-le «signer»!*



3. Dextérité fine



- Tracez des lignes brisées (vagues, zigzags, formes, dessins simples, etc.) et demandez aux enfants de les relier (de gauche à droite) avec un Crayon.
- Tracez des lignes (vagues, zigzags, formes, dessins simples, etc.) et demandez aux enfants de les découper (de gauche à droite).
- Dessinez des formes, des personnages simples ou des objets incomplets et demandez aux enfants de les compléter.
- Faites un casse-tête maison. Pour cela, demandez aux enfants de découper une image, une photo ou un dessin de façon grossière. Demandez-leur ensuite de reconstituer le tout.



4. Sens de l'observation/habilité à catégoriser les choses

- Dans l'environnement immédiat, demandez à votre groupe d'enfants de trouver des éléments semblables (ex. tout ce qui est rouge, tout ce qui est rond, tout ce qui est petit).
- Jouez aux contraires. Vous dites un mot et les enfants disent le contraire.



- Parlez aux enfants des différents types de livres que les personnes lisent (livres pour rire, pour avoir de petites peurs, pour apprendre des choses sur un sujet comme les animaux, les autos, etc.).
- Montrez aux enfants où une phrase commence et où elle se termine dans un texte, où on doit commencer à lire un texte, l'orientation du texte (gauche-droite), etc.
- Représentez l'horaire de la journée par des icônes et impliquez les enfants dans le suivi de cet horaire.
- Laissez des crayons, du papier, des livres et des revues à leur disposition.
- Dites à voix haute les mots que vous écrivez..
- Placez des pictogrammes qui identifient où vont les choses.
- Encouragez les enfants de votre groupe à signer leurs productions (dessins, etc.) même s'ils ne savent pas encore écrire. Aidez-les à écrire leur «nom» même si le résultat est illisible.
- Écrivez un petit message aux parents sur ce que leur enfant a fait de drôle ou d'intéressant durant la journée (ex. «Simon a fait une construction intéressante avec les Lègos» ou «Simon a beaucoup aimé le livre sur les chiens»). Dites à l'enfant pourquoi vous écrivez le message. Demandez-lui de le remettre à ses parents et faites-le se sentir important dans son rôle de facteur.
- Valorisez les productions des enfants en les affichant et/ou en les transmettant aux parents.

Matériel encourageant la pré-lecture/pré-écriture

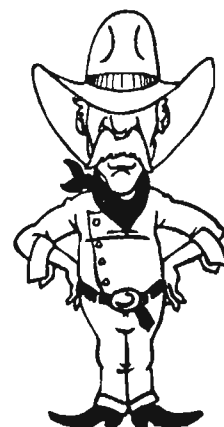
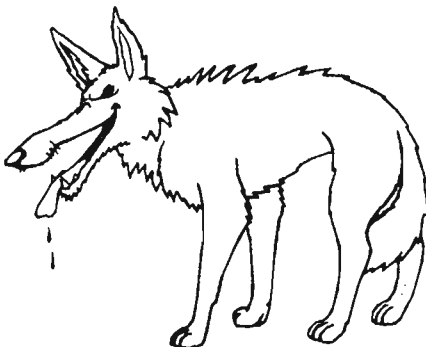
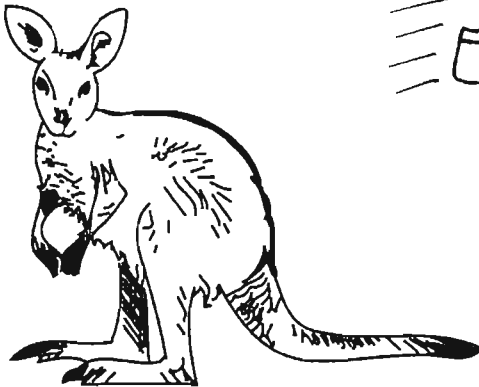
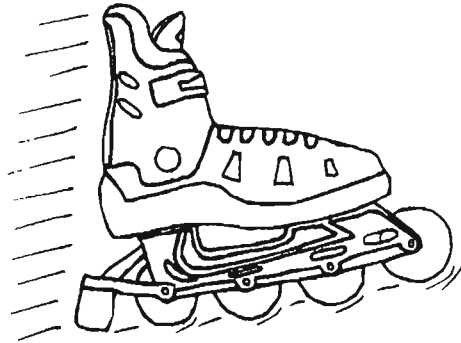
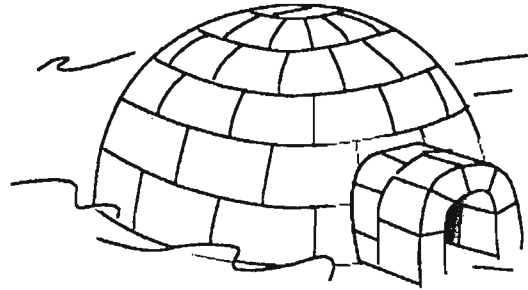
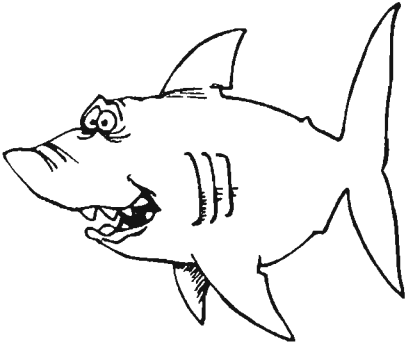
➤ Livres, revues, journaux, circulaires	➤ Ruban adhésif, agrafeuse et colle
➤ Crayons variés	➤ Lettres magnétiques
➤ Tableau et craies colorées	➤ Machine à écrire ou ordinateur
➤ Ciseaux	➤ Tampons encreurs
➤ Feuilles de différentes couleurs, tailles, formes et textures	➤ Cartes, cartes postales, papier à lettre et enveloppes de différentes formes et tailles

➤ Etc.

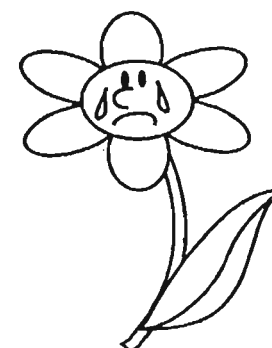
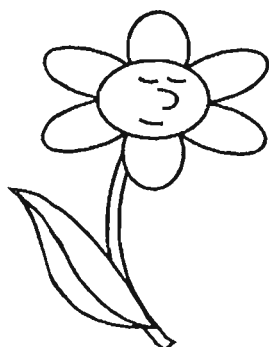
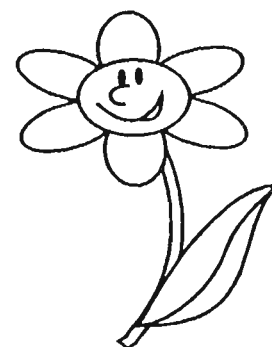
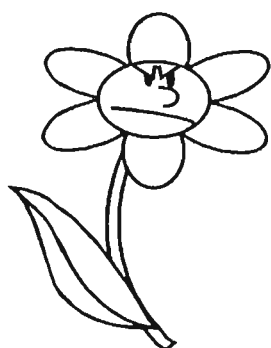
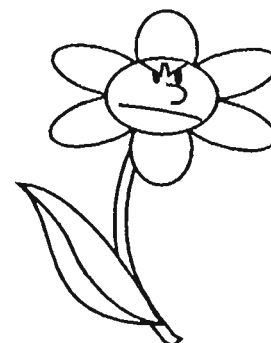
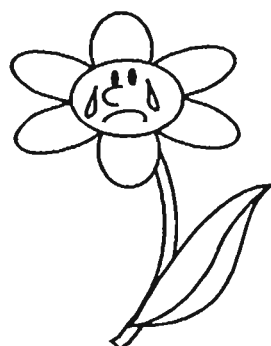
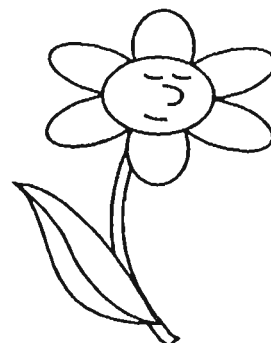
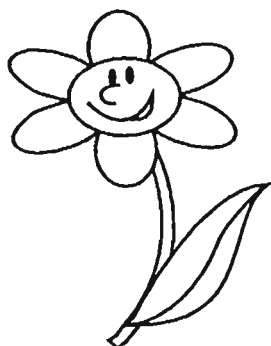
Colorie les images où
tu entends le son "OU".



204

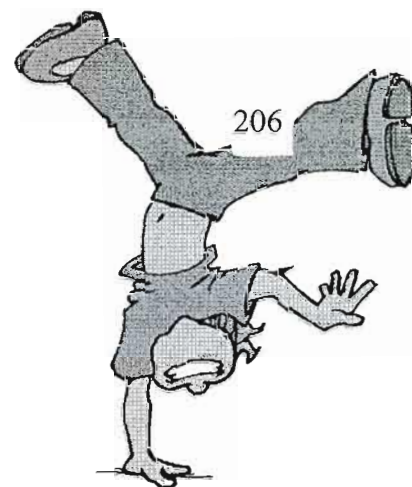


Où est mon amie? Relie et colorie de la même couleur les fleurs identiques.



Feuille de suivi

Semaine 22



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Suggestion d'activité

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

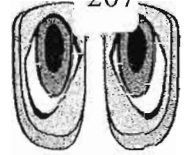
Activité 3 : Papier-crayon → histoire à raconter (Rouquin)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____



Bonjour!

Présentement à la garderie nous jouons aux détectives! Nous ouvrons bien grand nos yeux pour développer notre sens de l'observation. Par exemple, nous nous amusons à trouver les intrus cachés dans une image. Voici un autre exemple de jeu d'observation que l'on fait à la garderie.

Encerle l'image qui est différente des autres.



Associe chaque image à son ombre.



Si vous voulez aider _____ à développer son sens de l'observation, vous pouvez jouer avec lui à trouver autour de vous des objets qui se ressemblent sur certains points. Par exemple, demandez à _____ de vous montrer tous les objets bleus (ou tout ce qui sert à nettoyer, tout ce qui peut être lu, tout ce que l'on peut manger, tout ce qui plat, tout ce qui a une forme ronde, etc.). Vous pouvez jouer à cela autant à la maison qu'à l'extérieur.

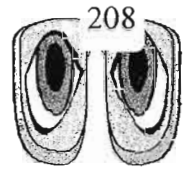
Détectives en herbe, à vos loupes!

À la prochaine!





Des nouvelles de votre enfant



Bonjour!

Présentement à la garderie nous jouons aux détectives! Nous ouvrons bien grand nos yeux pour développer notre sens de l'observation. Par exemple, nous nous amusons à trouver les intrus cachés dans une image. Voici un autre exemple de jeu d'observation que l'on fait à la garderie.

Encerle l'image qui est différente des autres.



Associe chaque image à son ombre.



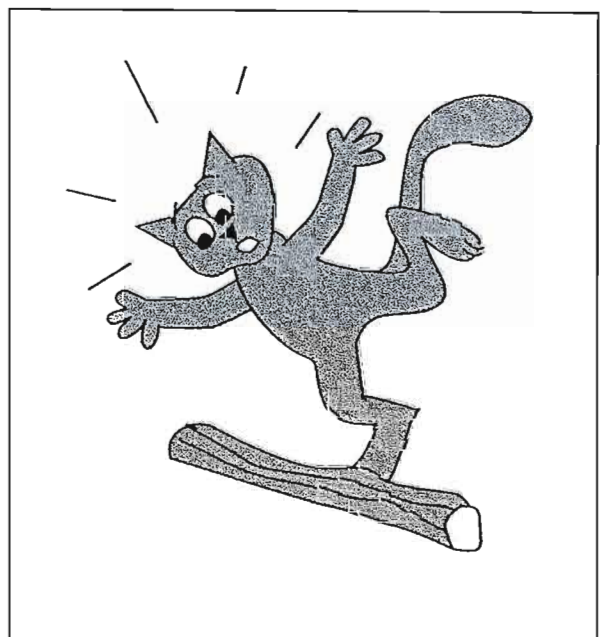
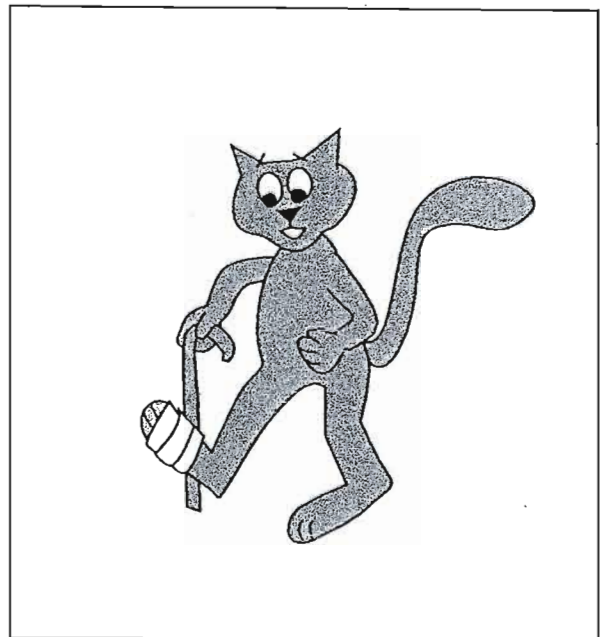
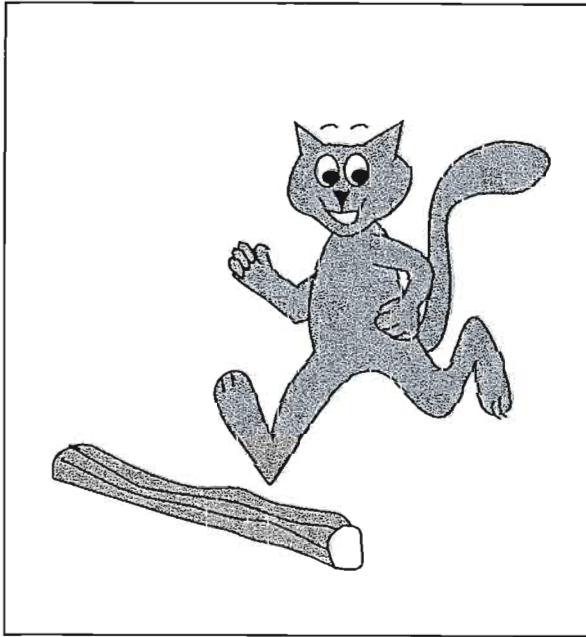
Si vous voulez aider votre enfant à développer son sens de l'observation, vous pouvez jouer avec lui à trouver autour de vous des objets qui se ressemblent sur certains points. Par exemple, demandez à votre enfant de vous montrer tous les objets bleus (ou tout ce qui sert à nettoyer, tout ce qui peut être lu, tout ce que l'on peut manger, tout ce qui plat, tout ce qui a une forme ronde, etc.). Vous pouvez jouer à cela autant à la maison qu'à l'extérieur.

Détectives en herbe, à vos loupes!

À la prochaine!



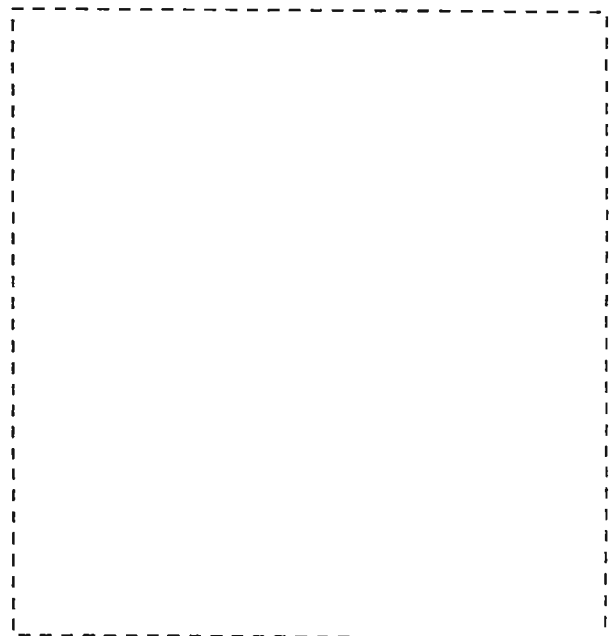
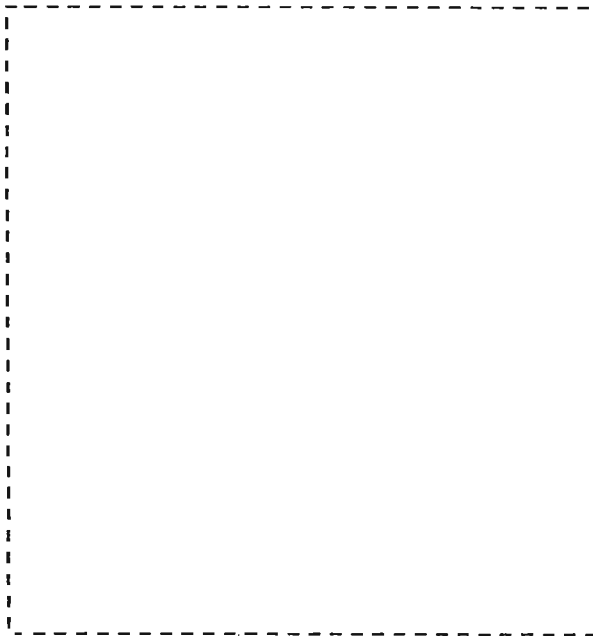
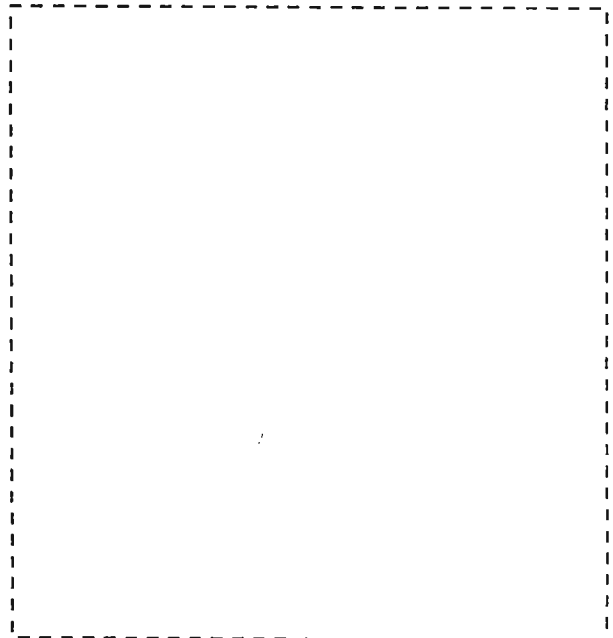
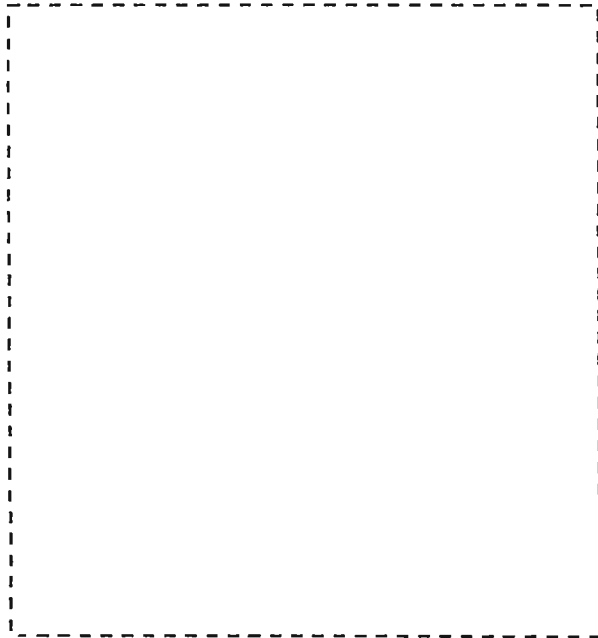
Ouch ! Rouquin s'est blessé au pied.
Découpe et replace en ordre
les images de son accident.
Colle-les sur la page suivante.



Le petit accident de Rouquin !

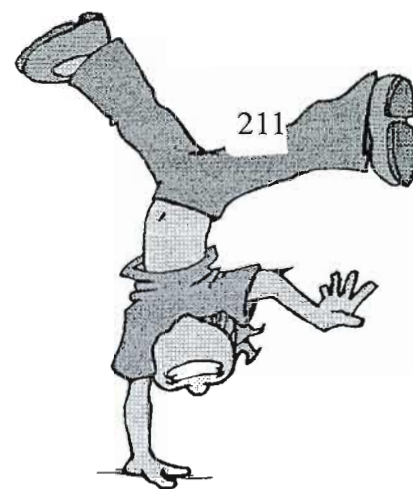


210



Feuille de suivi

Semaine 23



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Suggestion d'activité

oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → histoire à raconter (Vincent (4))

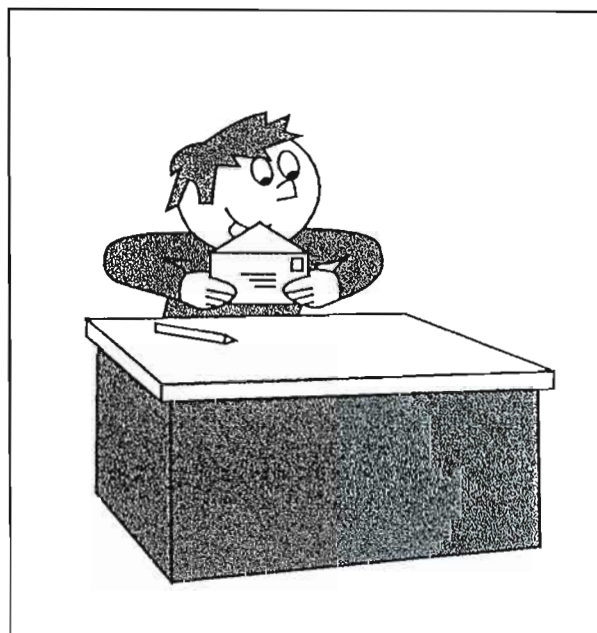
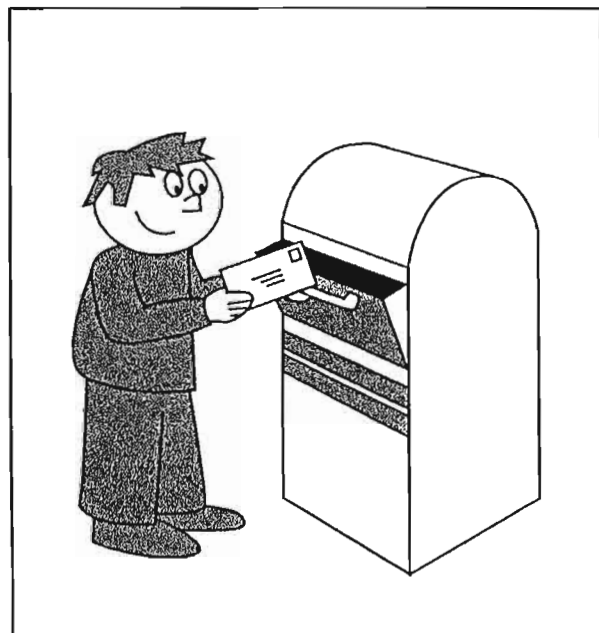
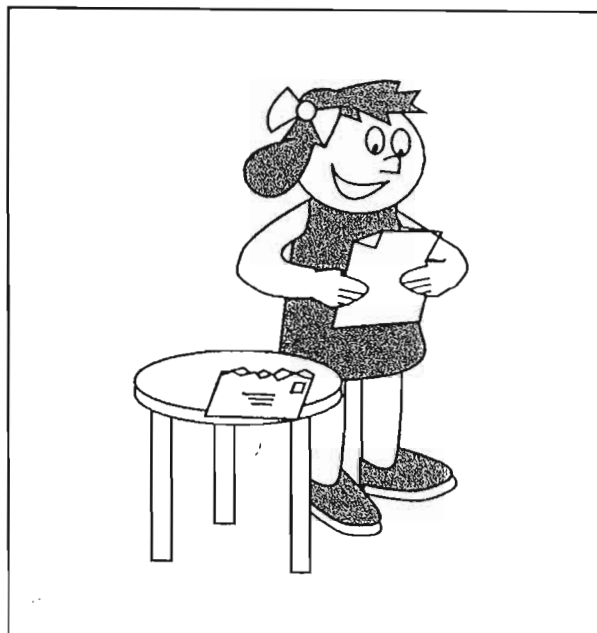
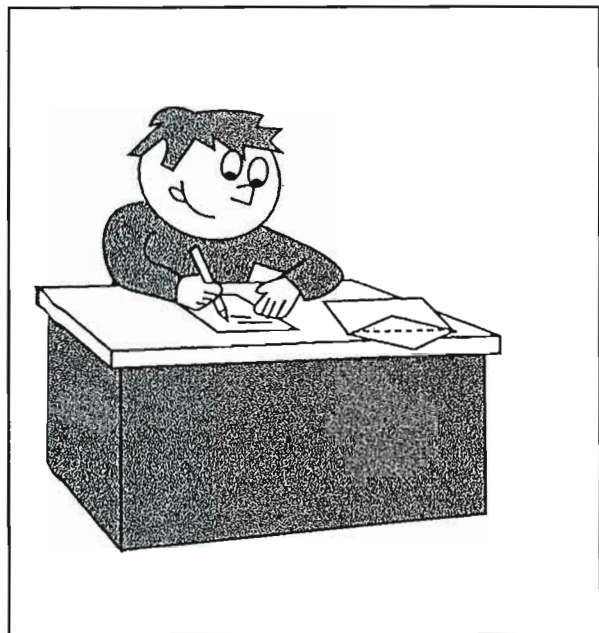
oui	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
		_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée:	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

oui ☐ non ☐ nombre de fois: _____
durée moyenne: _____

Vincent veut écrire une lettre à son amie
Émilie. Aide-le en découpant les images
et en les mettant dans le bon ordre.
Colle-les sur la page suivante.



Vincent écrit une lettre à son amie Émilie.



Empty dashed box for writing.

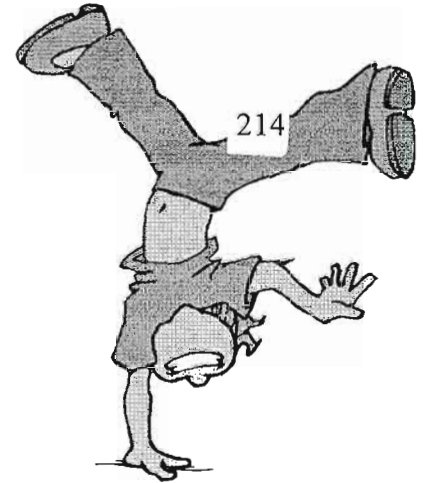
Empty dashed box for writing.

Empty dashed box for writing.

Empty dashed box for writing.

Feuille de suivi

Semaine 24



Nom du CPE: _____

Nom de l'éducateur(trice): _____

Activité 1 : Lecture interactive

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 2 : Affiche des sons (méli-mélo)

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité 3 : Papier-crayon → sons méli-mélo

oui <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
non <input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
durée: _____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Activité facultative : Lecture interactive

Au cours de la semaine, avez-vous fait des périodes de lecture interactive supplémentaires?

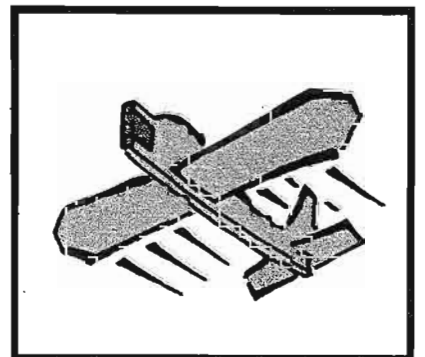
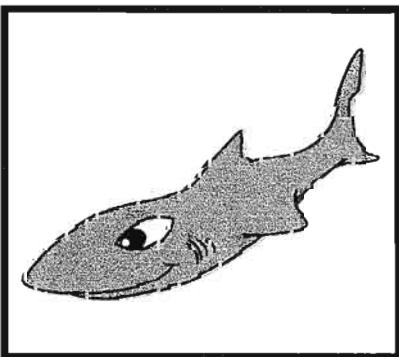
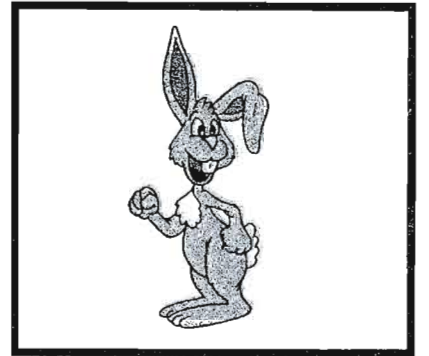
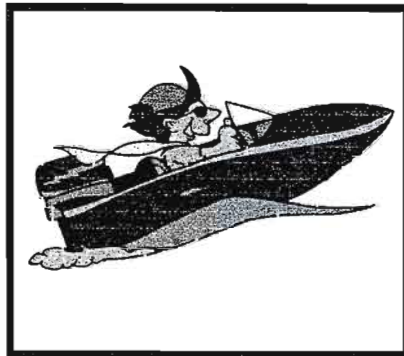
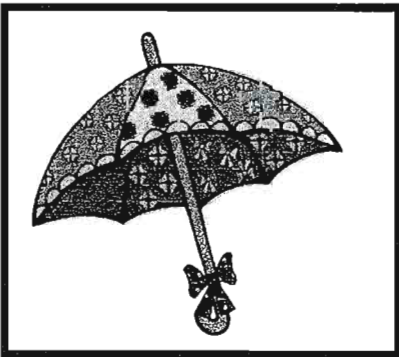
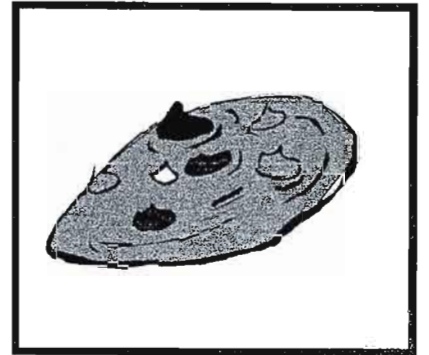
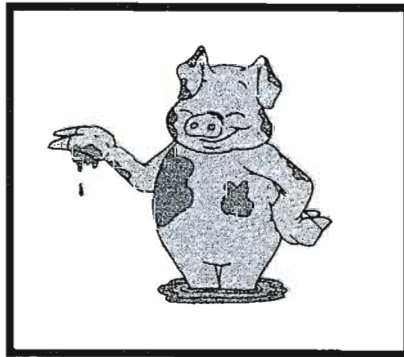
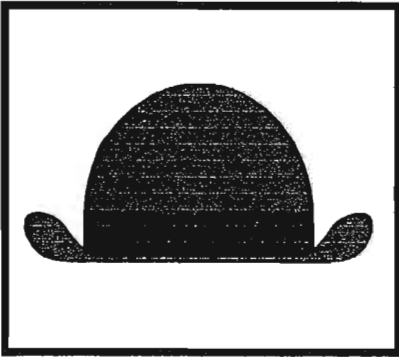
oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	nombre de fois: _____
		durée moyenne: _____

Ça rime !

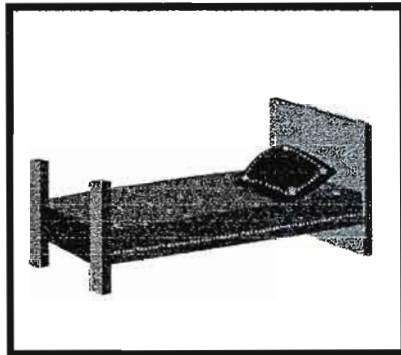
1. Découpe les images.
2. Groupe les images des mots qui riment ensemble.
3. Colle tes groupes d'images sur la page qui suit.



215



Colle ensemble les images qui
se terminent par le même son.



APPENDICE B

MATÉRIEL

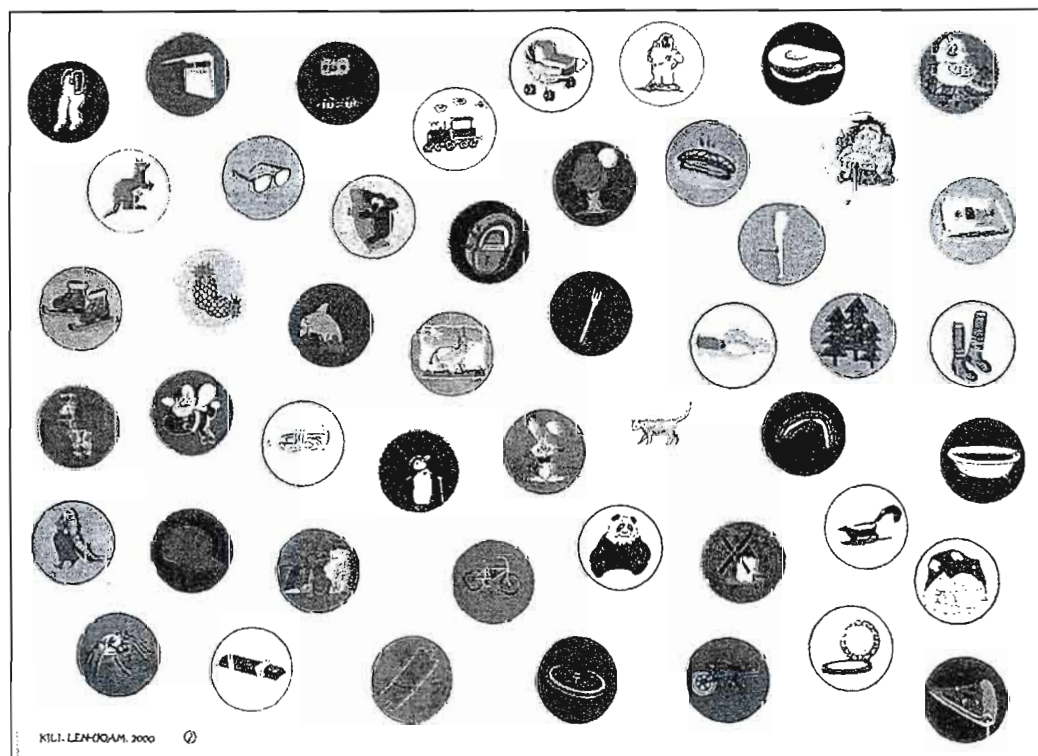


Tableau B.1

Liste du matériel dans chacun des deux cartables Kili (volets A et B)

Matériel	Versions (N)
Matériel au contenu identique dans les deux cartables	
▷ Document d'information sur la prélecture et le programme KILI	1
▷ Calendrier des formations à l'application du programme KILI	1
▷ Document sur la lecture interactive adaptée aux enfants de 3 à 5 ans	1
▷ Aide-mémoire des techniques de lecture interactive pour les 3-5 ans (plastifié)	1
▷ Guide de suggestions d'activités de jeu favorisant la prélecture et la pré-écriture	1
Matériel dont le contenu est spécifique au volet A	
▷ Calendrier des activités des 24 semaines du programme (volet A)	1
▷ Feuille de suivi hebdomadaire (Volet A)	24
▷ Communiqué d'information à l'intention des parents dont l'enfant participe à l'évaluation de l'impact de Kili (volet A)	6
▷ Communiqué d'information à l'intention des parents des enfants qui ne participent pas à l'évaluation de l'impact de Kili (volet A)	6
▷ Cassette Kili de comptines et chansons (Volet A)	1
▷ Grande affiche Kili «Méli-mélo des sons» (volet A)	1
▷ Activité papier-crayon (volet A)	26
Matériel dont le contenu est spécifique au volet B	
▷ Calendrier des activités des 24 semaines du programme (volet B)	1
▷ Feuille de suivi hebdomadaire (Volet B)	24
▷ Communiqué d'information à l'intention des parents dont l'enfant participe à l'évaluation de l'impact de Kili (volet B)	6
▷ Communiqué d'information à l'intention des parents des enfants qui ne participent pas à l'évaluation de l'impact de Kili (volet B)	6
▷ Cassette Kili de comptines et chansons (Volet B)	1
▷ Grande affiche Kili «Méli-mélo des sons» (volet B)	1
▷ Activité papier-crayon (volet B)	26
Autres	
▷ Pochette cartonnée Kili	1/enfant
▷ Crayons à tableau	2/affiche

Tableau B.2
Liste des livres donnés selon le groupe d'âge

Titre (maison d'édition)	ISBN
<u>3-4 ans</u>	
▷ Pas de tâches pour une girafe (Dominique et Compagnie)	2762587034
▷ Stella Reine des Neiges (Dominique et Compagnie)	289512146x
▷ Les cent premier mots (Korrigan)	074601734
▷ Les petits secrets de la forêt (Fleurus)	2215060581
▷ J'ai pas peur des ombres (Fleurus)	2215061006
▷ Léonardo le lionceau (Dominique et Compagnie)	2895121362
▷ Papa réveille-toi (La courte échelle)	2890210715
▷ Une gardienne pour Étienne! (Les 400 coups)	2921620324
▷ Les couleurs (La courte échelle)	290213048
▷ Simon fête le printemps (Toundra)	0887762794
▷ Camille la chenille (Gallimard Jeunesse)	2070585697
▷ Plaisir Volume 1 (La courte échelle)	2890213692
▷ Jiji et Pichou (La courte échelle)	2890213749
<u>4-5 ans</u>	
▷ Roméo le rat romantique (Dominique et Compagnie)	2762587661
▷ Les milles premiers mots (Korrigan)	0746026072
▷ Pas de tâches pour une girafe (Dominique et Compagnie)	2762587034
▷ Les petits secrets des saisons (Fleurus)	2215061138
▷ Léonardo le lionceau (Dominique et Compagnie)	2895121362
▷ Les contraires (La courte échelle)	2890212726
▷ Les fantaisie d'Adèle (La courte échelle)	289021284
▷ Une gardienne pour Étienne! (Les 400 coups)	2921620324
▷ Jérémie et Mme Ming (Annick Press)	1550370855
▷ Belle la coccinelle (Gallimard Jeunesse)	2070584372
▷ Jiji et Pichou (La courte échelle)	2890213749
▷ Vous n'avez pas vu mon nez? (Albin Michel Jeunesse)	222607080x
▷ Mais que font les fées avec toutes ces dents? (Raton Laveur)	2920660136

APPENDICE C

MESURES AUPRÈS DES PARENTS

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROGRAMME KILI

222

Dans le but de mieux connaître le développement des enfants âgés entre 3 et 5 ans, votre collaboration et celle de votre tout-petit sont très appréciées.

Une rencontre avec le parent et quatre avec l'enfant (à deux moments différents) sont prévues. Nous vous demandons de remplir trois brefs questionnaires et de participer à une courte activité sur le langage des adultes. Au cours des rencontres avec votre enfant nous réaliserons des activités de jeux qui nous permettront d'évaluer son développement. Deux évaluations sont réalisées, une maintenant, une autre d'ici quelques semaines et deux autres dans six mois.

Votre collaboration au projet est apportée à titre volontaire. Toutefois, un cadeau pour votre enfant sera offert.

Nous tenons à assurer que toutes les précautions sont prises pour votre bien-être et celui de votre jeune enfant tout au long du programme. Toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Vous pourrez mettre un terme à votre participation sans avoir à le justifier.

J'ai pris connaissance de l'information ci-haut, je la comprends et j'accepte de participer à ce projet.

Signature du parent : _____

Date : _____

Signature de la responsable : _____

Date : _____

Programme KILI

LEN-UQAM

Annie Lehoux, coordonnatrice du projet

(514) 987-3000, poste 4318

Consentement à participer au programme KILI

Dans le but de mieux connaître comment favoriser le développement des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture chez les enfants de 3 à 5 ans, votre collaboration et celle de votre tout-petit seraient très appréciées. 223

Très bientôt, votre enfant bénéficiera du programme **KILI** à la garderie qu'il fréquente. Son éducatrice fera, avec lui et les enfants de son groupe, des activités et des jeux visant à favoriser le développement de ses habiletés de pré-lecture et de pré-écriture. Ces activités auront lieu 3 fois par semaine pendant 6 mois.

Si vous acceptez de participer à notre projet, nous aimerions vous rencontrer avec votre enfant avant le début du programme **KILI** et à la fin de celui-ci, six mois plus tard. Lors de ces rencontres, nous évaluerons le développement et l'évolution de votre enfant à l'aide de petits jeux. Nous vous demanderons de remplir trois petits questionnaires et de participer à une courte activité sur le langage des adultes.

Votre collaboration au projet est apportée à titre gratuit. Toutefois, une surprise sera offerte à votre enfant.

Nous tenons à vous assurer que toutes les précautions sont prises pour votre bien-être et celui de votre jeune enfant tout au long du programme. Toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Vous pourrez mettre un terme à votre participation à ce programme à tout moment sans avoir à le justifier.

J'ai pris connaissance de l'information ci-haut, je la comprends et j'accepte de participer à ce projet.

Signature du parent: _____

Date: _____

Signature de la responsable: _____

Date: _____

Programme **KILI**

LEN-UQÀM

Véronique Lacroix (Coordonnatrice)

(514) 987-3000, poste 4318

Renseignements généraux sur la famille

Code: _____

Date: _____

► **IDENTIFICATION**

Prénom de l'enfant: _____

Date de naissance de l'enfant: / /

jour mois année

Sexe de l'enfant: ☐ Féminin ☐ Masculin

Avez-vous d'autres enfants?

☐ Oui ☐ Non

Combien? _____

Âge de chacun des enfants (incluant l'enfant visé), combien ont entre:

0-5 ans? _____ 6-10 ans? _____ 11-15 ans? _____ 16 ans et plus? _____

► **STATUT CIVIL**

- a) ☐ Union de fait ou union libre
b) ☐ Marié(e)
c) ☐ Seul(e)
d) ☐ Séparé(e) ou divorcé(e)
e) ☐ Autre, préciser _____

Âge de la mère: _____

Âge du conjoint: _____

Langue(s) parlée(s) à la maison: _____

Langue(s) parlée(s) à l'enfant: _____

Code: .

Date: 226 .



Questionnaire sur les loisirs et les pratiques de lecture

Septembre 2000

Laboratoire d'Étude du Nourrisson (LEN)

Université du Québec À Montréal (UQÀM)

- Ce questionnaire nous permettra de mieux connaître les habitudes de loisirs et de lecture de votre famille.
- Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé pour alléger le texte.

LA TÉLÉVISION

1. À la maison, est-ce que votre enfant regarde des émissions pour enfants?
☐ Oui (laquelle ou lesquelles?) _____ 227 _____
☐ Non
2. À la maison, dans une semaine, pendant combien d'heure(s) regarde-t-il la télévision (émissions pour enfants ou autres)? _____ heure(s)
3. Depuis quel âge regarde-t-il la télévision? _____ mois
4. Avez-vous un ordinateur à la maison? ☐ Oui ☐ Non (passez à la section «musique»)
5. À la maison, est-ce que votre enfant joue à l'ordinateur?
- | | | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jamais
(passez à la
section
«musique») | Environ
15 minutes
par semaine | Environ entre
16 et 30 minutes
par semaine | Environ entre
31 et 45 minutes
par semaine | Environ entre
46 min. et 1 hre
par semaine | Plus d'une
heure par
semaine
(précisez _____) |
6. À quoi joue-t-il à l'ordinateur? _____

LA MUSIQUE

1. À la maison, est-ce que votre enfant écoute des chansons pour enfants?
☐ Oui (laquelle ou lesquelles?) _____
☐ Non (passez à la section «sorties»)
2. Dans une semaine, pendant combien de temps écoute-t-il des chansons pour enfants à la maison? _____ heure(s)
3. Depuis quel âge écoute-t-il des chansons pour enfant à la maison? _____ mois

LES SORTIES

1. Votre enfant participe-t-il à des activités organisées (cours de natation, baseball, loupeteaux, etc.)? ☐ Oui ☐ Non 228
2. Si oui, activité _____ nb d'hres/sem _____
activité _____ nb d'hres/sem _____
3. Mis à part les activités organisées de la question précédente, combien de sorties* par semaine faites-vous avec votre enfant? (incluant les sorties que votre conjoint fait seul avec votre enfant et celles que vous faites en famille) _____/semaine

LA LECTURE

I. Vous et la lecture

1. Combien de temps par semaine passez-vous à lire seul(e) (romans, journaux, revues, etc.)? _____ heure(s)
- 2.** Selon vous, combien de temps par semaine passe votre conjoint à lire seul (romans, journaux, revues, etc.)? _____ heure(s)
3. Environ combien de livres (romans, dictionnaires, etc.) avez-vous à la maison? _____
4. Combien de revues et de journaux (incluant le «guide télé») avez-vous habituellement à la maison? _____
5. Aimez-vous lire?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ modérément ☐ beaucoup ☐ énormément

- 6.** Selon vous, est-ce que votre conjoint aime lire?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ modérément ☐ beaucoup ☐ énormément

* Exemples: magasinage et commission(épicerie, magasin, etc.), jouer au parc, visiter la famille ou des amis, promenade dehors (faire une marche), activité spéciale (cueillir des pommes, biodôme, théâtre pour enfants, etc.), bibliothèque.

** Remplir cette question seulement si le conjoint est une personne significative pour l'enfant.

II. Votre enfant et la lecture

Les enfants manifestent de différentes façons leur intérêt pour la lecture ou le partage des livres. Les questions qui suivent portent sur les livres et votre enfant.

229

1. À la maison votre enfant regarde-t-il des livres (ou revues, etc.) seul? ☐ Oui ☐ Non
2. À la maison, est-ce qu'il vous arrive à vous, ou à un autre adulte, de faire la lecture à votre enfant ou de lui montrer les images de livres pour les tout-petits?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais (Passez à la question 4)	Environ moins d'une fois par mois	Environ 1 à 3 fois par mois	Environ une fois par semaine	Environ 2-3 fois par semaine	Environ 4-5 fois par semaine	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par jours

3. À la maison, en moyenne, combien de minutes durent les périodes de lecture adulte/enfant?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Plus de 35 (précisez _____)

4. Quel âge avait votre enfant approximativement lorsque vous lui avez lu ou que vous avez regardé un livre avec lui pour la première fois? _____ mois

5. Combien de livre(s) pour enfants avez-vous à la maison? _____ livre(s)

6. Fréquentez-vous la bibliothèque avec votre enfant?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais (passez à la question 8)	Environ 1 à 3 fois par année	Environ 4 à 6 fois par année	Environ 7 à 10 fois par année	Environ 1 fois par mois	Environ aux 3 semaines	Environ 2 fois par mois	+ de 2 fois par mois (précisez _____)

7. Y empruntez-vous des livres pour enfants?

☐ Toujours (nb ~ _____) ☐ À l'occasion (précisez _____) ☐ Jamais

II. Votre enfant et la lecture (suite I)

8. Selon vous, est-ce que votre enfant aime regarder/lire des livres (par lui-même ou avec une autre personne)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 230
Pas du tout	Un peu	modérément	beaucoup	énormément

9. À la maison, à quelle fréquence votre enfant vous demande (ou demande à une autre personne) de regarder/lire un livre avec lui?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	Rarement (environ 2 fois par mois ou moins)	À l'occasion (environ 1 à 2 fois par semaine)	Régulièrement (3 à 5 fois par semaine)	À tous les jours (6 à 7 fois par semaine)

10. Est-ce que votre enfant et vous chantez et/ou récitez des comptines ensemble?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais (passez à la question 12)	Environ moins d'une fois par mois	Environ 1 à 3 fois par mois	Environ une fois par semaine	Environ 2-3 fois par semaine	Environ 4-5 fois par semaine	Environ 6-7 fois par semaine	Plus de 7 fois par semaine

11. En moyenne, combien de temps (en minutes) dure chacun de ces moments de «Chant/comptine»?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Plus de 35 (précisez...)

12. À la maison, votre enfant joue-t-il avec des crayons, pour écrire véritablement ou faire semblant d'écrire?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	Environ moins d'une fois par mois	Environ 1 à 3 fois par mois	Environ une fois par semaine	Environ 2-3 fois par semaine	Environ 4-5 fois par semaine	Environ une fois par jour	Environ plusieurs fois par jours

13. Selon vous, qui est le plus responsable de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant?
[parent/professeur]

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents à 100%	Les parents et un peu le professeur	½ parents ½ professeur	Le professeur et un peu les parents	Le professeur à 100%

PROJET KILI-CPE

Code: _____

Date: ____/____/231

Prénom de l'enfant: _____

Nom du CPE: _____

Mode de garde

1. Votre enfant se fait garder en moyenne combien d'heures par semaine au CPE?

- a) moins de 10 heures
- b) 10 à 20 heures
- c) 20 à 40 heures
- d) plus de 40 heures

2. Depuis quel âge votre enfant se fait garder dans un CPE? _____

3. Votre enfant se fait-il garder ailleurs qu'au CPE?

Oui ☐ Non ☐ Combien d'heures? _____

4. Mode(s) de garde utilisé(s) (mis à part le CPE):

- a) garderie familiale
- b) membre de la famille (ex.: grand-mère, tante)
- c) gardien(ne) (chez lui/elle ou chez l'enfant)
- d) voisin(e), ami(e), etc. (chez lui/elle ou chez l'enfant)
- e) autre: _____

5. Pour les modes de garde, autres que le CPE, indiquez le nombre d'heures ainsi que le nombre d'enfants présents.

MODE	NOMBRE D'HEURES	NOMBRE D'ENFANT(S) (INCLUANT LE VÔTRE)

Tableau C.1

Données sociodémographiques des participants selon la condition et pour l'échantillon complet

	Intervention <i>n</i> = 48			Comparaison <i>n</i> = 53			Échantillon (<i>N</i> = 101)		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	%	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	%	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	%
Sexe de l'enfant (filles)			47,9			56,6			
Âge (en années)									
Mères	34,1	4,4		34,1	5,7		34,1	5,1	
Pères	37,1	4,6		36,3	5,4		36,7	5,0	
Scolarité (années)									
Mères	13,1	2,4		13,4	2,5		13,3	2,5	
Pères	12,6	3,2		13,6	3,1		13,1	3,1	
Statut civil									
Union de fait/marié			77,8			80,8			79,4
Seul/séparé			22,2			19,2			20,6
Occupation (travail temps plein ou partiel)									
Mères			75			78,8			77,1
Pères			91,7			90,9			91,3
Source principale de revenu (travail/ assur. emploi)									
Mères			72,7			78,8			76
Pères			88,9			93,2			91,3
Revenu familial									
≤ 20 000\$			22,7			13,5			17,7
20 001 – 40 000\$			22,7			28,8			26
40 001 – 60 000\$			29,5			15,4			21,9
60 001 – 80 000\$			18,2			25			21,9
≥ 80 001\$			6,8			17,3			12,5
Langue parlée à l'enfant à la maison									
Français uniquement			72,9			92,5			83,2
Français et au moins une autre langue			27,1			7,5			16,8
Présence de fratrie			77,8			64,2			70,4

Tableau C.2

Habitudes de lecture des parents selon la condition et résultats des analyses sur l'équivalence des données

	Intervention		Comparaison		Test-t		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Temps accordé à la lecture personnelle par semaine							
	4 h 50 m	5 h 45 m	4 h 34 m	4 h 55 m	0,25	98	> 0,05
Degré auquel le parent aime lire (3 = «Modérément»; 4 = «Beaucoup»)							
	3,6	0,84	3,7	0,9	-0,65	99	> 0,05

Tableau C.3

Résultats des analyses sur l'équivalence des données sociodémographiques des participants des deux conditions

	Test-t			χ^2 de Pearson		
	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>dl</i>	<i>p</i>
Sexe de l'enfant				0,76	1	>0,05
Âge (en années)						
Mères	-0,004	93	>0,05			
Pères	0,68	78	>0,05			
Scolarité (années)						
Mères	-0,72	94	>0,05			
Pères	-1,36	77	>0,05			
Statut civil				0,13	1	>0,05
Occupation (travail temps plein ou partiel)						
Mères				0,2	1	>0,05
Pères				0,01	1	>0,05
Source principale de revenu (travail/ assurance emploi)						
Mères				0,49	1	>0,05
Pères				0,46	1	>0,05
Revenu familial				6,29	4	>0,05
Langue parlée à l'enfant à la maison				6,87	1	<0,01
Présence de fratrie				2,17	1	>0,05

Tableau C.4

Habitudes de loisirs et de lecture des enfants selon la condition, au pré-test et au post-test, et résultats des analyses de la variance à mesure répétée

	Intervention (n = 48)		Comparaison (n = 51)		Effet de moment de mesure	Effet de condition	Interaction condition par moment de mesure
	M	ÉT	M	ÉT	F	F	F
Fréquence jouer à écrire							
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)							
Pré-test	5,7	1,6	5,9	1,8	---	---	---
Post-test	5,7	1,9	5,9	1,6			
Fréquence chanter/réciter comptines avec parent							
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)							
Pré-test	5,5	1,8	5,7	1,9	0,23	1,17	0,32
Post-test	5,2	2,3	5,8	2			
Fréquence fréquentation de la bibliothèque							
(3 = «Environ 4 à 6 fois/année»)							
Pré-test	3,1	2,4	3	2,3	---	---	---
Post-test	3,2	2,6	3,1	2,4			
Fréquence lecture parent-enfant hebdomadaire							
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)							
Pré-test	5,9	1,5	5,9	1,6	---	---	---
Post-test	5,8	1,5	5,9	1,3			
Fréquence hebdomadaire demandes de l'enfant qu'on regarde/lise livre avec lui							
(3 = «Environ 1-2 fois/semaine»; 4 = «Environ 3-5 fois/semaine»)							
Pré-test	3,9	1,1	4	1,1	0,83	1,68	2,23
Post-test	3,8	1,2	4,2	1			
Durée des périodes de lecture adulte/enfant							
(4 = «16 à 20 minutes»; 5 = «21 à 25 minutes»)							
Pré-test	4,7	1,7	4,1	1,8	0,57	3,36	0,02
Post-test	4,8	1,9	4,4	1,6			
Degré d'appréciation de la lecture							
(4 = «Beaucoup»)							
Pré-test	4,2	0,7	3,9	0,8	3,35	3,02	0,01
Post-test	4,3	0,7	4,1	0,7			

--- Analyse non effectuée en raison de l'équivalence quasi parfaite des scores

Tableau C.5

Habitudes de loisirs et de lecture des enfants selon la condition et le groupe d'âge, au pré-test et au post-test

Habitudes	Intervention		Comparaison	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Fréquence jouer à écrire				
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)				
3-4 ans				
Pré-test	5,7	1,5	4,9	2,3
Post-test	5,5	2,1	5,8	1,6
4-5 ans				
Pré-test	5,7	1,8	6,5	1,1
Post-test	5,8	1,7	5,9	1,7
Fréquence chanter/réciter comptines avec parent				
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)				
3-4 ans				
Pré-test	5,6	2	6,6	1,4
Post-test	5,6	2,1	6,3	1,8
4-5 ans				
Pré-test	5,3	1,7	5,3	2
Post-test	4,8	2,4	5,5	2,1
Fréquence fréquentation de la bibliothèque				
(2 = «Environ 1 à 3 fois/année»; 3 = «Environ 4 à 6 fois/année»)				
3-4 ans				
Pré-test	3,3	2,6	2,3	1,9
Post-test	3,1	2,7	2,3	2,1
4-5 ans				
Pré-test	2,9	2,3	3,5	2,5
Post-test	3,3	2,6	3,5	2,6
Fréquence lecture parent-enfant hebdomadaire				
(5 = «Environ 2-3 fois/semaine»; 6 = «Environ 4-5 fois/semaine»)				
3-4 ans				
Pré-test	5,5	1,6	6,1	1,3
Post-test	5,9	1,4	5,8	1,5
4-5 ans				
Pré-test	6,2	1,3	5,8	1,7
Post-test	5,7	1,7	6	1,2

Tableau C.5 (suite)

Habitudes	Intervention		Comparaison	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Fréquence hebdomadaire demandes de l'enfant qu'on regarde/lise livre avec lui (3 = «Environ 1-2 fois/semaine»; 4 = «Environ 3-5 fois/semaine»)				
3-4 ans				
Pré-test	3,7	1,2	4,1	1
Post-test	3,6	1,3	4,3	0,8
4-5 ans				
Pré-test	4	1,1	3,9	1,1
Post-test	3,9	1,2	4,1	1,1
Durée des périodes de lecture adulte/enfant (4 = «16 à 20 minutes»; 5 = «21 à 25 minutes»)				
3-4 ans				
Pré-test	4,5	1,6	4,6	2
Post-test	5,1	1,8	4,6	1,5
4-5 ans				
Pré-test	4,8	1,8	3,9	1,6
Post-test	4,6	1,9	4,3	1,6
Degré d'appréciation de la lecture (3 = «Modérément»; 4 = «Beaucoup»)				
3-4 ans				
Pré-test	4,1	0,7	3,8	0,9
Post-test	4,2	0,7	3,9	0,8
4-5 ans				
Pré-test	4,2	0,7	4	0,7
Post-test	4,3	0,7	4,2	0,7

APPENDICE D

MESURES AUPRÈS DES ENFANTS




Adaptation française abrégée du Developing Skills Checklist

CAHIER DE COTATION

Date de l'évaluation: _____
 jour mois année

Date de nais. enfant: _____
 jour mois année

Âge de l'enfant: _____
 années mois jours

- CONSIGNES DE COTATION:** 1. Encerclez «O» (Observé) ou «N» (Non-observé) pour chaque item administré, selon les critères de cotation du manuel d'administration. 2. Inscrivez vos remarques sous *notes de l'évaluateur*. 3. Pour chaque objectif, calculez et inscrivez le score total (nombre total d'«O»). 4. Transférez le score total de chaque objectif dans la grille «Profil de l'enfant». 5. Calculez et inscrivez le score global de chaque échelle et regroupement d'objectifs (Langage, Mémoire, Motricité fine, Vision, Audition, Concepts de l'écrit, Concepts liés au fait d'écrire et de dessiner) et celui de l'Échelle de pré-lecture. 6. Transférez ces scores globaux dans le tableau ci-dessous. 7.  Indique un point d'arrêt et de saut en cas d'échec. —> Indique un point de reprise.

SECTION	SCORE GLOBAL
LANGAGE	
MÉMOIRE	
MOTRICITÉ FINE*	
VISION	
AUDITION	
CONCEPTS DE L'ÉCRIT	
CONCEPTS LIÉS AU FAIT D'ÉCRIRE ET DE DESSINER	
ÉCHELLE DE PRÉ-LECTURE**	

*La section «Motricité fine» comporte 2 objectifs pour donner un score total maximum de 2 points. Cette section était jumelée à la section «Motricité globale» dans la version anglaise du DSC. La motricité globale de l'enfant n'est pas évaluée ici.

**Échelle de pré-lecture = Langage+Mémoire+Vision+Audition+Concepts de l'écrit

PROFIL DE L'ENFANT

CONSIGNES: 1. Transférez le score total de chaque objectif des feuilles de cotation dans la case 239 «SCORE TOTAL» de la grille suivante. Le numéro des items de chaque objectif est entre parenthèses suivant le titre de l'objectif. 2. À l'aide des points de coupure se trouvant à la section «Points de coupure» du manuel d'administration, déterminez si chacun des objectifs est maîtrisé ou non et cochez la colonne appropriée [«OUI (maîtrisé)», «NON (non-maîtrisé)»]. 3. Calculez et inscrivez les scores globaux de chaque échelle et regroupement d'objectifs (Langage, Mémoire, Motricité fine, Vision, Audition, Concepts de l'écrit, Concepts liés au fait d'écrire et de dessiner) et celui de l'Échelle de pré-lecture. 4. Transférez les scores totaux dans le tableau de la première page du présent cahier.

OBJECTIF	SCORE MAXIMUM	SCORE TOTAL	OUI (maîtrisé)	NON (non- maîtrisé)
9 Nommer les parties du corps (1-6)	6			
10 Nommer la fonction des parties du corps (7-10)	4			
11 Énoncer des informations personnelles (11-13)	3			
12 Identifier des objets (14)	1			
13 Connaître des mots indiquant la position (15-22)	8			
14 Raconter en ordre la séquence d'une histoire en cinq parties (23)	1			
15 Démontrer la connaissance des contraires (24-29)	6			
Score global de l'échelle «Langage»	29			
16 Mémoire à court terme (1-6)	6			
17 Nommer des lettres (7-18)	12			
18 Identifier des sons et des lettres (19-26)	8			
19 Fusionner le son des lettres pour former un mot (27-29)	3			
Score global de l'échelle «Mémoire»	29			
21 Motricité fine (1,2)	2			
Score global de l'objectif «Motricité fine»	2			
22 Discriminer visuellement «pareil/différent» (1-3)	3			
23 Trouver des images cachées (4-7)	4			
24 Identifier les couleurs (8-16)	9			
Score global des objectifs «Vision»	16			
25 Discriminer auditivement «pareil/différent» (1-9)	9			
26 Segmenter des phrases (10-13)	4			
27 Segmenter des mots (14-18)	5			
28 Détecter des rimes (19-21)	3			
Score global de l'échelle «Audition»	21			

Code du participant: _____

OBJECTIF	SCORE MAXIMUM	SCORE TOTAL	OUI (maîtrisé)	NON n 240
29 Tenir un livre et tourner les pages (1)	1			
30 Identifier les personnes qui lisent (2-4)	3			
31 Différencier les mots des chiffres (5, 7, 9, 11, 13, 14)	6			
32 Identifier la fonction des mots et des chiffres (6, 8, 10, 12, 15)	5			
33 Identifier les composantes de l'écrit (16-21)	6			
Score global de l'échelle «Concepts de l'écrit»	21			
34 Démontrer une progression gauche-droite (1)	1			
35 Écrire son prénom (2)	4			
36 Dessiner une personne (3)	7			
37 Écrire un message (échelle mécanique) (4)	4			
38 Écrire un message (échelle de qualité) (5)	6			
Score global de «Concepts liés au fait d'écrire et de dessiner»				
Score global de l'Échelle de pré-lecture (Langage+ Mémoire+ Vision+ Audition+ Concepts de l'Écrit)	116			

NOTE 1

Il n'y a pas d'échelle «Vision» car il y a trop peu d'items pour constituer une échelle unique valide. Cependant, les habiletés visuelles sont des aspects importants de la pré-lecture. Pour des motifs «diagnostiques», il est possible d'utiliser les points de coupure liés aux objectifs de la section «Vision» (voir le manuel d'administration à la section «Points de coupure»).

NOTE 2

Les numéros d'objectif correspondent à ceux de la version originale anglaise du DSC. C'est pourquoi le premier objectif de la présente adaptation abrégée porte le numéro «9». C'est aussi pourquoi l'objectif «20» est manquant.

LANGAGE

241

ITEM

NOTES DE L'ÉVALUATEUR

NOMMER LES PARTIES DU CORPS

*Échantillon**Tête*

1. ☐ O ☐ N Cou
2. ☐ O ☐ N Épaules
3. ☐ O ☐ N Coude
4. ☐ O ☐ N Poignet
5. ☐ O ☐ N Genoux
6. ☐ O ☐ N Chevilles

Score total de «Nommer les parties du corps»

NOMMER LA FONCTION DES PARTIES DU CORPS

7. ☐ O ☐ N Yeux
8. ☐ O ☐ N Nez
9. ☐ O ☐ N Oreilles
10. ☐ O ☐ N Bouche

Score total de «Nommer la fonction des parties du corps»

ÉNONCER DES INFORMATIONS PERSONNELLES

11. ☐ O ☐ N Prénom
12. ☐ O ☐ N Nom
13. ☐ O ☐ N Âge

Score total de «Énoncer des informations personnelles»

IDENTIFIER DES OBJETS

14. ☐ O ☐ N

Score total de «Identifier des objets»

CONNAÎTRE DES MOTS (PRÉPOSITIONS) INDIQUANT LA POSITION

15. ☐ O ☐ N Derrière
16. ☐ O ☐ N Au-dessus
17. ☐ O ☐ N Devant
18. ☐ O ☐ N Dans
19. ☐ O ☐ N Autour
20. ☐ O ☐ N En-dessous
21. ☐ O ☐ N À côté
22. ☐ O ☐ N Entre

Score total de «Connaître des mots (prépositions) indiquant la position»

RACONTER EN ORDRE LA SÉQUENCE D'UNE HISTOIRE EN CINQ PARTIES

23. ☐ O ☐ N

En ordre? Verbatim:

Score total de «Raconter en ordre la séquence d'une histoire en cinq parties»

DÉMONTRER LA CONNAISSANCE DES CONTRAIRES**Dès que l'enfant à un des 4 échantillons, passer à l'item 24.*

Échantillon	Oui	_____	242 -
Échantillon	En bas	_____	
Échantillon	Jour	_____	
Échantillon	Rire	_____	
24. O N	Chaud	_____	
25. O N	Vite	_____	
26. O N	Fort	_____	
27. O N	Gros	_____	
28. O N	Content	_____	
29. O N	Bon	_____	

Score total de «Démontrer la connaissance des contraires» _____

MÉMOIRE**ITEM****NOTES DE L'ÉVALUATEUR****RAPPEL DE CHIFFRES**

1. O N 3-1-8 _____

2. O N 7-2-9-6 _____

Si les items 1 et 2 sont échoués, sautez à l'item 4. Si l'item 1 ou 2 est réussi, faites l'item 3.

3. O N 4-6-10-5-3 _____

RAPPEL DE PRÉNOMS

4. O N Félix _____

SUIVRE DES CONSIGNES

5. O N 3 parties _____

6. O N 4 parties _____

Score total de «Mémoire à court terme» (items 1+2+3+4+5+6) _____

NOMMER DES LETTRES

7. O N r _____

8. O N S _____

9. O N T _____

Si 7, 8 ou 9 est réussi, continuez. Si 7, 8 et 9 sont échoués, faites 15 et 17 (C, a).

10. O N u _____

11. O N Y _____

12. O N h _____

13. O N K _____

14. O N e _____

15. O N C _____

16. O N Q _____

17. O N a _____

*Si suite aux échecs à 7, 8 et 9 l'item 15 ou 17 est réussi, faites 14 et 18 (e, d). Si 15 et 17 sont échoués, sautez à la section «Vision» (Discriminer visuellement pareil/différent).**Si l'item 14 ou 18 est réussi, faites le reste des lettres (items 10 à 13 et item 16). Si les items 14 et 18 sont échoués, sautez à la section «Vision» (Discriminer visuellement pareil/différent).*

____ Sous-total des lettres majuscules (8+9+11+13+15+16)

____ Sous-total des lettres minuscules (7+10+12+14+17+18)

Score total de «Nommer des lettres» _____

IDENTIFIER DES SONS ET DES LETTRES

<i>Échantillon</i>	<i>Initial</i>		<i>Échantillon</i>	<i>Final</i>	
	<i>Pipe</i>	_____		<i>Cheval</i>	_____ 243

Botte

19. O N Son _____

20. O N Lettre b _____

Fleur

23. O N Son <r> _____

24. O N Lettre r _____

S'il y a échec à l'item 19 ou 20, sautez à la section «Vision»**(Discriminer visuellement pareil/différent). Sinon, continuez.**

Mouche

21. O N Son <m> _____

22. O N Lettre m _____

Os

25. O N Son <s> _____

26. O N Lettre s _____

____ Sous-total «son consonne initiale» (19+21)

____ Sous-total «lettre consonne initiale» (20+22)

____ Sous-total «son consonne finale» (23+25)

____ Sous-total «lettre consonne finale» (24+26)

____ **Score total «Identifier des sons et des lettres» (19+20+21+22+23+24+25+26)****FUSIONNER LE SON DES LETTRES (CONSONNE-VOYELLE-CONSONNE) POUR FORMER UN MOT**

<i>Échantillon</i>	<i>Bol</i>	_____
--------------------	------------	-------

27. O N Mer _____

Si échec à l'item 27, passez à la section «Vision» (Discriminer visuellement pareil/différent).

28. O N Fax _____

29. O N Vis _____

____ **Score total de «Fusionner le son des lettres pour former un mot»****VISION****ITEM****NOTES DE L'ÉVALUATEUR****DISCRIMINER VISUELLEMENT «PAREIL/DIFFÉRENT»**

<i>Échantillon</i>	<i>2 ballons pareils sur 4</i>	_____
--------------------	--------------------------------	-------

<i>Échantillon</i>	<i>4 ballons différents</i>	_____
--------------------	-----------------------------	-------

1. O N Pareils (1^{ère} et 4^e) _____

2. O N Différents _____

3. O N Pareils (1^{ère} et 4^e) _________ **Score total de «Discriminer visuellement «pareil/différent»»****TROUVER DES IMAGES CACHÉES**

<i>Échantillon</i>	<i>Chevreuil</i>	_____
--------------------	------------------	-------

4. O N Mouffette _____

5. O N Ours _____

6. O N Raton-laveur _____

7. O N Hibou _____

____ **Score total de «Trouver des images cachées»**

Code du participant: _____

IDENTIFIER LES COULEURS

- | | | | | |
|-----|-----------------------|---|--------|-------|
| 8. | <input type="radio"/> | N | Rouge | _____ |
| 9. | <input type="radio"/> | N | Bleu | _____ |
| 10. | <input type="radio"/> | N | Jaune | _____ |
| 11. | <input type="radio"/> | N | Orange | _____ |
| 12. | <input type="radio"/> | N | Violet | _____ |
| 13. | <input type="radio"/> | N | Vert | _____ |
| 14. | <input type="radio"/> | N | Brun | _____ |
| 15. | <input type="radio"/> | N | Noir | _____ |
| 16. | <input type="radio"/> | N | Blanc | _____ |

244 -

Score total de «Identifier les couleurs» _____

MOTRICITÉ FINE

ITEM

NOTES DE L'ÉVALUATEUR

DÉCOUPER UNE FRANGE

1. ☐ O ☐ N _____

TENIR UN CRAYON CORRECTEMENT *Cet item est administré plus tard, lors de «Concepts liés au fait d'écrire et de dessiner».

2. ☐ O ☐ N _____

Score total de «Motricité fine» (1+2) _____

AUDITION

ITEM

NOTES DE L'ÉVALUATEUR

DISCRIMINER AUDITIVEMENT «PAREIL/DIFFÉRENT» *Ne pas prononcer le «e» final.

- | | | |
|--------------------|---|--------------------|
| <i>Échantillon</i> | <i>Lune-Lune</i> | _____ |
| <i>Échantillon</i> | <i>Lune-Lutte</i> | _____ |
| 1. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Cage-Gage _____ |
| 2. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Line-Lime _____ |
| 3. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Parc-Parc _____ |
| 4. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Croc-Gros _____ |
| 5. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Singe-Cinq _____ |
| 6. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Toute-Toute _____ |
| 7. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Huile-Huitre _____ |
| 8. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Bar-Bord _____ |
| 9. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Vase-Phase _____ |

Score total de «Discriminer auditivement «pareil/différent»» _____

SEGMENTER DES PHRASES

- | | | |
|--------------------|---|-------------------------|
| <i>Échantillon</i> | <i>Je joue</i> | _____ |
| 10. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Le chien court _____ |
| 11. | <input type="radio"/> O <input type="radio"/> N | Son nom est Fido. _____ |

Si échecs à 10 et 11, sautez à «Faire des rimes». Si échec à 10 ou 11, faites les items 12 et 13.

12. O N Paul lance un
bâton à Fido.

_____ Si échecs aux items 11 et 12, sautez à l'item 14.

245

13. O N Fido ramasse
le bâton et le
rapporte à Paul.

_____ Même s'il y a échecs aux items 12 et 13, faites l'item 14.

_____ Score total de «Segmenter des phrases»

→ SEGMENTER DES MOTS COMPOSES

Échantillon Bonjour

14. O N Porte-bonheur

_____ S'il y a échec à l'item 14, sautez à «Faire des rimes».

15. O N Coupe-vent

SEGMENTER DES MOTS

Échantillon Maman

16. O N Éclair

_____ S'il y a échec à l'item 16, sautez à «Faire des rimes».

17. O N Papillon

18. O N Aspirateur

_____ Score total de «Segmenter des mots» (composés ou non) (14+15+16+17+18)

→ DÉTECTER DES RIMES

Échantillon Ballon

19. O N Bateau

20. O N Tapis

21. O N Panda

_____ Score total de «Faire des rimes»

CONCEPTS DE L'ÉCRIT

ITEM

NOTES DE L'ÉVALUATEUR

TENIR UN LIVRE ET TOURNER LES PAGES

1. O N

_____ Score total de «Tenir un livre et tourner les pages»

IDENTIFIER LES PERSONNES QUI LISENT

2. O N

3. O N

4. O N

_____ Score total de «Identifier les personnes qui lisent»

DIFFERENCIER LES CARACTERES DES IMAGES/DIFFERENCIER LES LETTRES DES CHIFFRES*Horloge*

5. ☐ O ☐ N Mots _____ 246-
 6. ☐ O ☐ N Fonction _____
 7. ☐ O ☐ N Chiffres _____
 8. ☐ O ☐ N Fonction _____

Carton de lait

9. ☐ O ☐ N Mots _____
 10. ☐ O ☐ N Fonction _____
 11. ☐ O ☐ N Chiffres _____
 12. ☐ O ☐ N Fonction _____

Récréation

13. ☐ O ☐ N Chiffres (chandail) _____
 14. ☐ O ☐ N Chiffres (Marelle) _____
 15. ☐ O ☐ N Fonction _____

Total de «Différencier les mots des chiffres» (5+7+9+11+13+14)

Total de «Identifier la fonction des mots et des chiffres» (6+8+10+12+15)

IDENTIFIER LES COMPOSANTES DE L'ECRIT

16. ☐ O ☐ N Commencement _____
 17. ☐ O ☐ N Lettre _____
 18. ☐ O ☐ N Mot _____
 19. ☐ O ☐ N Phrase _____
 20. ☐ O ☐ N Majuscule _____
 21. ☐ O ☐ N Point _____

Score total de «Identifier les composantes de l'écrit»

CONCEPTS LIÉS AU FAIT D'ÉCRIRE ET DE DESSINER**ITEM****NOTES DE L'ÉVALUATEUR**

1. ☐ O ☐ N Progression
gauche-droite _____
 Score total de «Démontrer une progression gauche-droite»

2. 0 1 2 3 4
Écrire son
prénom (0-4) _____
 Score total de «Écrire son prénom»

3. 0 1 2 3 4 5 6 7
Dessiner
une personne (0-7) _____
 Score total de «Dessiner une personne»

4. 0 1 2 3 4
Écrire un message
(échelle mécanique)
(0-4) _____
 Score total de «Écrire un message (échelle mécanique)»

5. 0 1 2 3 4 5 6

Écrire un message
(échelle de qualité)
(0-6)

247

Score total de «Écrire un message (échelle de qualité)»

Message cohérent? OUI ☐ NON ☐

Fin de l'administration du DSC.

QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES (comprendre et intérioriser les fonctions de l'écrit):

Tu sais, quand les enfants vont à l'école, ils apprennent à lire,

1. Est-ce que c'est bien d'apprendre à lire?

Réponse de l'enfant: _____

Selon la réponse de l'enfant,

2. Pourquoi c'est bien/pas bien?

Réponse de l'enfant: _____

3. Est-ce que tu as le goût d'apprendre à lire?

Réponse de l'enfant: _____

Selon la réponse de l'enfant,

4. Pourquoi as-tu le goût/pas le goût d'apprendre à lire?

Réponse de l'enfant: _____

Merci (nom de l'enfant) !

Tableau D.1

Scores des participants à l'Échelle d'intelligence Stanford-Binet et à l'Adaptation française abrégée du *Developing Skills Checklist* au pré-test

Mesures	Échantillon (N = 101)	
	M	ÉT
Échelle d'intelligence Stanford-Binet		
QI global	104,4	11,4
Raisonnement verbal	103,4	11,7
Raisonnement abstrait-visuel	108,2	13,3
Mémorisation à court terme	97,9	13,5
Raisonnement quantitatif	105	11,7
Adaptation française abrégée du <i>Developing Skills Checklist</i>		
Échelle d'alphabétisation émergente (99)*	50,8	14,3
Habiletés langagières (36)	23,9	6
Connaissances sur l'écrit (36)	13	5,6
Dextérité manuelle (2)	1,4	0,7
Discrimination visuelle (7)	3,7	1,6
Mémoire à court terme (6)	2	1,4
Détection de rimes (3)	0,9	0,9
Discrimination auditive (9)	5,8	2,2

*(score maximal pouvant être obtenu)

Tableau D.2

Les sept regroupements du *DSC* et les objectifs qui les composent

Regroupement (nom à la cotation)	Objectif (nombre d'items)
Habiletés langagières (Language/Langage)	▷Nommer les parties du corps (6) ▷Nommer la fonction des parties du corps (4) ▷Énoncer des informations personnelles (3) ▷Nommer des attributs d'une objet (1) ▷Nommer le mot indiquant la position d'un objet (8) ▷Raconter en ordre la séquence d'une histoire en cinq parties (1) ▷Nommer le contraire d'un mot (6)
Mémoire phonologique (<i>Memory</i> /Mémoire)	▷Mémoire à court terme (6) ▷Nommer des lettres (12) ▷Identifier des sons et des lettres (8) ▷Fusionner le son des lettres pour former un mot (3)
Habiletés de dextérité manuelle (<i>Fine motor</i> /Motricité fine)	▷Dextérité manuelle (2: découper une frange; tenir un crayon)
Habiletés de discrimination visuelle (<i>Visual</i> /Vision)	▷Discriminer visuellement les éléments pareils ou différents (3) ▷Trouver des images cachées (4) ▷Identifier les couleurs (8)
Sensibilité phonologique (<i>Audition</i> /Audition)	▷Discriminer auditivement des mots (9) ▷Segmenter des phrases (4) ▷Segmenter des mots (5) ▷Détection de rimes (3)
Connaissances sur l'écrit mesurées sans l'utilisation d'un crayon (<i>Print concepts</i> /Concepts de l'écrit)	▷Tenir un livre et en tourner les pages (1) ▷Identifier les personnes qui lisent (3) ▷Différencier les mots des chiffres (6) ▷Identifier la fonction des mots et des chiffres (5) ▷Identifier les composantes de l'écrit (6: lettre, mot, point)
Connaissances sur l'écrit mesurées avec l'utilisation d'un crayon (<i>Writing and Drawing concepts</i> /Concepts liées au fait d'écrire et de dessiner)	▷Démontrer une progression gauche-droite (1) ▷Écrire son prénom (1) ▷Dessiner une personne (1) ▷Écrire un message (griffonnages, lettres reconnaissables) (1) ▷Écrire un message (longueur et configuration) (1)
Échelle globale d'alphabétisation émergente (<i>Total prereading</i> /Échelle de prélecture): Langage + Mémoire + Vision + Audition + Concepts de l'Écrit	

Tableau D.3

Les 20 objectifs mesurés par l'Adaptation française abrégée du *DSC*

Regroupement (nom à la cotation)	Objectif (nombre d'items)
Habiletés langagières (Langage)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Nommer les parties du corps (6) ▷ Nommer la fonction des parties du corps (4) ▷ Énoncer des informations personnelles (3) ▷ Nommer des attributs d'un objet (1) (effet plafond) ▷ Nommer le mot indiquant la position d'un objet (8) ▷ Raconter en ordre la séquence d'une histoire en cinq parties (1) (effet plancher) ▷ Nommer le contraire d'un mot (6) ▷ <u>Ajouter</u>: Identifier les couleurs (8)
Mémoire phonologique (Mémoire)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Mémoire à court terme (6) ▷ Nommer des lettres (12) (effet plancher) ▷ Identifier des sons et des lettres (8) (effet plancher) ▷ Fusionner le son des lettres pour former un mot (3) (effet plancher)
Habiletés de dextérité manuelle (Motricité fine)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Dextérité manuelle (2: découper une frange; tenir un crayon)
Habiletés de discrimination visuelle (Vision)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Discriminer visuellement les éléments pareils ou différents (3) ▷ Trouver des images cachées (4)
Sensibilité phonologique (Audition)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Discriminer auditivement des mots (9) ▷ Segmenter des phrases (4) (effet plancher) ▷ Segmenter des mots (5) (effet plancher) ▷ Détection de rimes (3)
Connaissances sur l'écrit (Concepts de l'écrit/Concepts liés au fait d'écrire et de dessiner)	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Tenir un livre et en tourner les pages (1) (effet plafond) ▷ Identifier les personnes qui lisent (3) ▷ Différencier les mots des chiffres (6) ▷ Identifier la fonction des mots et des chiffres (5) ▷ Identifier les composantes de l'écrit (6: lettre, mot, point) ▷ Démontrer une progression gauche-droite (1) ▷ Écrire son prénom (1) ▷ Dessiner une personne (1) ▷ Écrire un message (griffonnages, lettres reconnaissables) (1) ▷ Écrire un message (longueur/configuration) (1) (effet plancher)
Échelle globale d'alphabétisation émergente (Échelle de prélecture): Langage + Mémoire + Motricité fine + Vision + Audition + Connaissances sur l'écrit	

Tableau D.4

Scores à l'Adaptation française abrégée du *DSC* au pré-test et au post-test selon la condition et résultats des analyses de la variance à mesure répétée

Mesures (score maximal)	Intervention		Comparaison		Effet de moment de mesure	Effet de condition	Interaction condition par moment de mesure
	M	ÉT	M	ÉT			
Habiletés langagières(36)							
Pré-test	23	5,9	24,7	6	12,5**	1,25	0,03
Post-test	25,4	4,8	26,9	4			
Connaissances sur l'écrit(36)							
Pré-test	12,2	6,1	13,8	5	0,61	0,86	0,04
Post-test	14,4	6,1	16,1	5,6			
Dextérité manuelle(2)							
Pré-test	1,4	0,8	1,4	0,6	7,54**	1,09	1,31
Post-test	1,6	0,6	1,5	0,6			
Discrimination visuelle (7)							
Pré-test	3,6	1,6	3,9	1,5	4,7*	0,002	0,73
Post-test	4,3	1,3	4,3	1,3			
Mémoire à court terme(6)							
Pré-test	1,8	1,2	2,2	1,4	1,55	0,38	7,5**
Post-test	3	1,3	2,5	1,3			
Détection de rimes(3)							
Pré-test	0,8	1	1,1	0,9	2,74	0,05	3,43*
Post-test	1,3	1	1,1	0,9			
Discrimination auditive(9)							
Pré-test	5,5	2,2	6	2,1	0,006	3,19	0,57
Post-test	6,3	2,3	7,2	1,6			
Échelle d'alphabétisation émergente (99)							
Pré-test	48,3	15,5	53,1	12,9	10,06**	1,11	0,49
Post-test	56,3	13,4	59,8	11,3			

*<0,05; **<0,01; * $p = 0,67$

Tableau D.5

Scores à l'Adaptation française abrégée du *DSC* au pré-test et au post-test, selon le groupe d'âge et la condition, et résultats des analyses de la variance à mesure répétée

Mesures (score maximal)	Intervention		Comparaison		Effet de moment de mesure	Effet de condition	Interaction condition par moment de mesure
	M	ÉT	M	ÉT			
Habiletés langagières(36)							
3-4 ans							
Pré-test	20	5,8	23,2	6,4	13,4	3,3	0,00
Post-test	23	5,5	26	3,7			
4-5 ans							
Pré-test	25,6	4,7	25,5	5,6	2,81	0,09	0,11
Post-test	27,5	2,9	27,5	4,1			
Connaissances sur l'écrit(36)							
3-4 ans							
Pré-test	8,14	3,97	10,5	4,73	15,78**	3,01	0,19
Post-test	10,5	3,67	12,4	4,96			
4-5 ans							
Pré-test	15,62	5,49	15,76	3,98	22,33**	0,12	0,33
Post-test	17,65	5,78	18,36	4,76			
Dextérité manuelle(2)							
3-4 ans							
Pré-test	0,77	0,69	1,1	0,72	11,38**	0,00	8,48**
Post-test	1,45	0,6	1,15	0,67			
4-5 ans							
Pré-test	1,85	0,46	1,64	0,49	---	---	---
Post-test	1,77	0,51	1,76	0,44			
Discrimination visuelle (7)							
3-4 ans							
Pré-test	2,8	1,3	3,2	1,6	1,04	0,14	0,47
Post-test	3,8	1,1	3,9	1,5			
4-5 ans							
Pré-test	4,2	1,6	4,3	1,3	2,31	0,1	0,27
Post-test	4,7	1,3	4,6	1,1			

Tableau D.5 (suite)

Mesures (score maximal)	Intervention (3-4 ans, <i>n</i> = 22) (4-5 ans, <i>n</i> = 26)		Comparaison (3-4 ans, <i>n</i> = 20) (4-5 ans, <i>n</i> = 33)		Effet de moment de mesure	Effet de condition	Interaction condition par moment de mesure
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>			
Mémoire à court terme(6)							
3-4 ans							
Pré-test	1,09	0,81	1,8	1,2	2,14	0,06	8,94**
Post-test	2,5	1,14	2	1,05			
4-5 ans					0,04	1,64	0,57
Pré-test	2,46	1,21	2,52	1,5			
Post-test	3,35	1,23	2,88	1,36			
Détection de rimes(3)							
3-4 ans					10,94**	2,79	0,51
Pré-test	0,36	0,58	0,85	0,88			
Post-test	0,95	0,84	1,15	0,99			
4-5 ans					0,4	1,43	3,37*
Pré-test	1,08	1,09	1,18	0,85			
Post-test	1,62	0,98	1,12	0,86			
Discrimination auditive(9)							
3-4 ans					0,4	7,54**	0,05
Pré-test	4,5	2,22	6,2	2,26			
Post-test	5,41	2,38	6,9	2,02			
4-5 ans					0,57	0,08	1,51
Pré-test	6,38	1,9	5,94	1,97			
Post-test	7,04	2,03	7,39	1,34			
Échelle d'alphabétisation émergente (99)							
3-4 ans					43,92**	4,93*	1,83
Pré-test	37,68	11,68	46,8	13,17			
Post-test	47,59	10,8	53,35	10,47			
4-5 ans					55,41**	0,00	0,03
Pré-test	57,19	12,55	56,91	11,31			
Post-test	63,62	10,84	63,64	10,32			

* $<0,05$; ** $<0,01$; [◇] $p = 0,07$

Tableau D.6

Scores à l'Échelle Stanford-Binet au pré-test et au post-test selon la condition et résultats des analyses de la variance à mesure répétée

Mesures	Intervention		Comparaison		Effet de moment de mesure	Effet de condition	Interaction condition par moment de mesure
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Raisonnement verbal							
Pré-test	101,7	11,8	105	11,5	0,96	0,7	4,46*
Post-test	104,2	6,9	104,1	10,7			
Raisonnement abstrait-visuel							
Pré-test	108,1	14,3	108,3	12,5	3,05	0,46	2,32
Post-test	107,9	15,3	104,4	12,3			
Mémorisation à court terme							
Pré-test	96,5	13,1	99,2	13,8	2,85	0,46	0,88
Post-test	95,7	12,3	96,2	13,7			
Raisonnement quantitatif							
Pré-test	102,7	12,3	107,1	11	0,82	1,59	2,99
Post-test	103,5	11,8	104,3	11			
QI global							
Pré-test	102,7	11,9	105,9	10,9	2,76	0,37	6,65**
Post-test	103,4	10,5	102,7	11			

* < 0,05; ** = 0,01

APPENDICE E

MESURES AUPRÈS DES ÉDUCATRICES



QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU PROGRÈS DES ENFANTS PARTICIPANT AU PROJET «KILI»

Votre expertise nous est essentielle pour en savoir plus sur les progrès qu'ont faits les enfants participant au projet «Kili». S'il-vous-plait, pourriez-vous remplir ce questionnaire et nous le faire parvenir dès que possible. Merci!

Nom de l'éducateur(trice): _____

Nom du CPE: _____

Date(s) où vous avez rempli ce questionnaire: _____

LECTURE INTERACTIVE

Le premier volet du programme Kili permettait l'initiation à la lecture interactive. À travers celle-ci, nous voulions initier l'enfant aux conventions de l'écrit (sens de l'écriture gauche-droite, lecture de haut en bas, etc.), aux composantes du livre (titre, auteur, pages, différence entre le texte et les images, début de l'histoire, fin de l'histoire, etc.) et aux différents types de livres qui existent.

Lecture interactive

1. Lors des moments de lecture interactive, quel était le niveau d'implication verbale (répondre à vos questions sur l'histoire, poser des questions sur l'histoire, etc.) de chacun des enfants de votre groupe?

Enfant	1. jamais impliqué(e)	2. peu impliqué	3. moyennement impliqué(e)	4. impliqué	5. très impliqué(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Selon vous, dans quelle mesure chacun des enfants de votre groupe a-t-il amélioré ses habiletés langagières (vocabulaire, expression verbale, etc.) depuis le début du programme Kili?

Enfant	1. aucun progrès	2. peu de progrès	3. progrès modérés	4. progrès	5. progrès important
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

3. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants, les techniques de lecture interactive suggérées étaient:

Enfant	1. très faciles	2. faciles	3. adéquates	4. difficiles	5. très difficiles
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

258

4. Quel était l'intérêt de chacun des enfants durant les moments de lecture interactive?

Enfant	1.non intéressé(e)	2.peu intéressé(e)	3.moyennement intéressé(e)	4.intéressé(e)	5.très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

5. Pour chacun des enfants de votre groupe, avant le début du programme Kili, l'intérêt général envers les livres et la lecture était:

Enfant	1.inexistant	2.faible	3.modéré	4.élevé	5.très élevé
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

6. Pour chacun des enfants de votre groupe, à la fin du programme Kili, l'intérêt général envers les livres et la lecture était:

Enfant	1.inexistant	2.faible	3.modéré	4.élevé	5.très élevé
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

Livres donnés

1. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants, les livres donnés étaient:

Enfant	1. très faciles	2. faciles	3. adéquats	4. difficiles	5. très difficiles
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Quel était l'intérêt de chacun des enfants pour les livres donnés?

Enfant	1. non intéressé(e)	2. peu intéressé(e)	3. moyennement intéressé(e)	4. intéressé(e)	5. très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

INITIATION AUX SONS DES MOTS

La cassette des comptines et chansons, la grande affiche «Méli-mélo des sons» et les activités papier-crayon sur les sons visaient à sensibiliser les enfants au fait que l'on peut retrouver des sons semblables dans des mots différents (que les mots sont constitués de sons). La reconnaissance des rimes est un des premiers niveaux dans cette compréhension, de même que le fait de reconnaître un son précis à différents endroits dans les mots (ex. début, milieu).



1. Selon vous, chacun des enfants de votre groupe a-t-il compris la notion de «rime»?

Enfant	1. pas du tout	2. en partie	3. complètement
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Dans quelle mesure chacun des enfants de votre groupe peut-il reconnaître les sons ci²⁶⁰ («o», «on», etc.) dans les mots (à la fin des mots ou ailleurs dans ceux-ci)?

Enfant	1. jamais	2. À l'occasion	3. une fois sur deux	4. la plupart du temps	5. toujours
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

Cassette des comptines et chansons

La cassette «Kili» des comptines et chansons a été conçue principalement pour sensibiliser les enfants aux sons que l'on retrouve à la fin des mots(rimes).



1. Par rapport au niveau de développement des enfants de votre groupe, la cassette «Kili» des comptines et chansons était:

Enfant	1. très complexe (trop «avancée» pour l'enfant)	2. complexe (un peu «avancée» pour l'enfant)	3. adéquate (adaptée au niveau de l'enfant)	4. simple (un peu «bébé» pour l'enfant)	5. très simple (trop «bébé» pour l'enfant)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Pour les comptines et chansons de la cassette «Kili», chacun des enfants était:

Enfant	1. non intéressé(e)	2. peu intéressé(e)	3. moyennement intéressé(e)	4. intéressé(e)	5. très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

Grande affiche des sons

La grande affiche «Méli-mélo des sons» a été conçue pour aider les enfants à reconnaître des sons précis à la fin et au début des mots.

1. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants de votre groupe, la grande affiche «Méli-mélo des sons» était:

Enfant	1. très complexe	2. complexe	3. adéquate	4. simple	5. très simple
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Pour la grande affiche «Méli-mélo des sons», chacun des enfants de votre groupe était:

Enfant	1. non intéressé(e)	2. peu intéressé(e)	3. moyennement intéressé(e)	4. intéressé(e)	5. très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

Activités papier-crayon sur les sons:

Les activités papier-crayon sur les sons ont été conçues pour aider les enfants à reconnaître des sons précis à la fin et au début des mots.

1. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants de votre groupe, les activités papier-crayon sur les sons étaient:

Enfant	1. très faciles	2. faciles	3. adéquates	4. difficiles	5. très difficiles
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Pour les activités papier-crayon sur les sons, chacun des enfants de votre groupe était: 262

Enfant	1.non intéressé(e)	2.peu intéressé(e)	3.moyennement intéressé(e)	4.intéressé(e)	5.très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

DEXTÉRITÉ MANUELLE

Une grande partie des activités papier-crayon a été spécifiquement conçue pour aider les enfants à améliorer leur habileté à manier le crayon et les ciseaux (dextérité manuelle).

1. Selon vous, dans quelle mesure chacun des enfants de votre groupe a-t-il amélioré son habileté à manier le **crayon** depuis le début du programme Kili?



Enfant	1.aucun progrès	2.peu de progrès	3.progrès modéré	4.progrès	5.progrès important
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Selon vous, l'habileté de chacun des enfants de votre groupe à manier le **crayon** est présentement:

Enfant	1.très faible (difficultés importantes à tenir et à diriger le crayon)	2.faible (inconstance dans l'utilisation des bons doigts et de la position)	3.moderée (bons doigts mais position inconfortable)	4.bonne (bons doigts et bonne position)	5.très bonne (ex. bons doigts, bonne position et aisance)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):



3. Selon vous, dans quelle mesure chacun des enfants de votre groupe a-t-il amélioré habileté à manier **les ciseaux** depuis le début du programme Kili?

Enfant	1.aucun progrès	2.peu de progrès	3.progrès modéré	4.progrès	5.progrès important
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

4. Selon vous, l'habileté de chacun des enfants de votre groupe à manier **les ciseaux** est présentement:

Enfant	1.très faible (difficultés importantes à tenir et à diriger les ciseaux)	2.faible (inconstance dans l'utilisation des bons doigts et de la position)	3.modérée (bons doigts mais position inconfortable)	4.bonne (bons doigts et bonne position)	5.très bonne (ex. bons doigts, bonne position et aisance)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

5. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants de votre groupe, les activités papier-crayon visant à améliorer la dextérité manuelle étaient:

Enfant	1.très faciles	2.faciles	3.adéquates	4.difficiles	5.très difficiles
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

6. Pour les activités papier-crayon visant à améliorer la dextérité manuelle, chacun des enfants²⁶⁴ de votre groupe était:

Enfant	1.non intéressé(e)	2.peu intéressé(e)	3.moyennement intéressé(e)	4.intéressé(e)	5.très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

OBSERVATION, CATÉGORISATION, ETC.

Certaines activités papier-crayon du programme «Kili» visaient à développer les habiletés d'observation et de catégorisation des enfants de votre groupe. Parmi ces activités il y avait, par exemple, l'association entre des images et leur ombre, la détection de différences entre deux images, etc.



1. Par rapport au niveau de développement de chacun des enfants de votre groupe, les activités papier-crayon visant à développer les habiletés d'observation et de catégorisation des enfants étaient:

Enfant	1.très faciles	2.faciles	3.adéquates	4.difficiles	5.très difficiles
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

2. Pour les activités papier-crayon visant à développer les habiletés d'observation et de catégorisation des enfants, chacun des enfants de votre groupe était:

Enfant	1.non intéressé(e)	2.peu intéressé(e)	3.moyennement intéressé(e)	4.intéressé(e)	5.très intéressé(e)
Enfant 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enfant 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Explications/commentaires/suggestions (si désiré):

Autres commentaires ou questions concernant les progrès des enfants dans le cadre du projet Kili (si désiré):

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'APPRÉCIATION DU PROGRAMME KILI

Votre opinion nous est très essentielle pour améliorer le programme Kili et son application en milieu de garde. Merci de répondre aux questions suivantes.

SATISFACTION GLOBALE

1. Quel est votre niveau de satisfaction globale du programme «Kili»? (cochez)

1. insatisfaite 2. peu satisfaite 3. moyennement satisfaite 4. satisfaite 5. très satisfaite

☐☐☐☐☐

Pourquoi? _____

2. Si l'on vous proposait de renouveler l'expérience «Kili», vous engageriez-vous de nouveau?

1. oui

2. non

3. peut-être

☐☐☐

Pourquoi? _____

3. De façon générale, votre participation au programme Kili a été:

1. non exigeante 2. peu exigeante 3. moyennement exigeante 4. exigeante 5. très exigeante

☐☐☐☐☐

Pourquoi? _____

4. De façon globale, vous considérez que pour les enfants de votre groupe le programme Kili a été:

1. inutile

2. peu utile

3. moyennement utile

4. utile

5. très utile

☐☐☐☐☐

Pourquoi? _____



5. Ce que vous avez le plus aimé du programme Kili est:

6. Ce que les enfants de votre groupe semblent avoir le plus aimé est:

7. Ce qui semble avoir été le plus utile au développement des enfants de votre groupe est:

8. Ce que vous avez le moins aimé du programme Kili est?

9. Ce que les enfants de votre groupe semblent avoir le moins aimé est:

10. Ce qui semble avoir été le moins utile au développement des enfants de votre groupe est:

11. Autres commentaires ou suggestions? (veuillez utiliser le verso si vous n'avez pas assez d'espace)

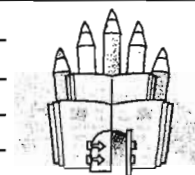


Tableau E.1

Scores d'alphabétisation émergente attribués par les éducatrices aux enfants participant à l'évaluation de Kili (pourcentage d'enfants à chacun des niveaux)

	Degré d'amélioration				
	Aucun progrès	Peu de progrès	Progrès modérés	Progrès	Progrès marqués
Habiletés langagières (<i>n</i> = 35)	22,9	14,3	8,6	45,7	8,6
Maniement du crayon (<i>n</i> = 33)	15,2	6,1	9,1	57,6	12,1
Maniement des ciseaux (<i>n</i> = 35)	14,3	11,4	8,6	51,4	14,3
	Degré d'habileté				
	Très faible	Faible	Modéré	Bon	Très bon
Maniement du crayon (<i>n</i> = 36)	2,8	2,8	11,1	30,6	52,8
Maniement des ciseaux (<i>n</i> = 37)	2,7	5,4	13,5	40,5	37,8
	Fréquence				
	Jamais	À l'occasion	Une fois sur deux	La plupart du temps	Toujours
Reconnaissance des sons (<i>n</i> = 37)	5,4	24,3	16,2	51,4	2,7
	Degré de compréhension				
	Aucun	Partiel		Complet	
Notion de rime (<i>n</i> = 37)	18,9	29,7		51,4	

Tableau E.2

Scores d'alphabétisation émergente attribués par les éducatrices aux enfants participant à l'évaluation de Kili selon leur groupe d'âge (pourcentage d'enfants à chacun des niveaux)

	Degré d'amélioration				
	Aucun progrès	Peu de progrès	Progrès modérés	Progrès	Progrès marqués
Habiletés langagières					
3-4 ans ($n = 19$)	5,3	26,3	15,8	42,1	10,5
4-5 ans ($n = 16$)	43,8	0	0	50	6,3
Maniement du crayon					
3-4 ans ($n = 17$)	0	0	17,6	58,8	23,5
4-5 ans ($n = 16$)	31,3	12,5	0	56,3	0
Maniement des ciseaux					
3-4 ans ($n = 19$)	5,3	5,3	15,8	47,4	26,3
4-5 ans ($n = 16$)	25	18,8	0	56,3	0
	Degré d'habileté				
	Très faible	Faible	Modéré	Bon	Très bon
Maniement du crayon					
3-4 ans ($n = 20$)	5	5	20	40	30
4-5 ans ($n = 16$)	0	0	0	18,8	81,3
Maniement des ciseaux					
3-4 ans ($n = 21$)	4,8	9,5	19	52,4	14,3
4-5 ans ($n = 16$)	0	0	6,3	25	68,8
	Fréquence				
	Jamais	À l'occasion	Une fois sur deux	La plupart du temps	Toujours
Reconnaissance des sons					
3-4 ans ($n = 21$)	9,5	33,3	23,8	28,6	4,8
4-5 ans ($n = 16$)	0	12,5	6,3	81,3	0
	Degré de compréhension				
	Aucun	Partiel		Complet	
Notion de rime					
3-4 ans ($n = 21$)	33,3		38,1		28,6
4-5 ans ($n = 16$)	0		18,8		81,3

Tableau E.3
Appréciation du programme par les éducatrices ($n = 11$)

Degré de satisfaction				
Insatisfaite	Peu satisfaite	Satisfaction modérée	Satisfaite	Très satisfaite
0	0	18,2	63,6	18,2
Degré d'exigence de la participation				
Non exigeant	Peu exigeant	Exigence modérée	Exigeant	Très exigeant
0	45,5	18,2	27,3	9,1
Degré d'utilité globale du programme				
Inutile	Peu utile	Utilité modérée	Utile	Très utile
0	0	36,4	45,5	18,1
Désir de renouveler l'expérience Kili				
Oui		Non		Peut-être*
63,6%		18,2%		18,2%

* Précision notée par les éducatrices: «Renouvellement si en dehors d'un cadre de recherche»

Tableau E.4.

Évaluation des éducatrices du degré d'intérêt envers les activités du programme de l'ensemble des enfants participant à l'évaluation de Kili et selon leur groupe d'âge

	Groupes d'âges		Sous-échantillon total
	3-4 ans (<i>n</i> = 17 ou 21)	4-5 ans (<i>n</i> = 16)	(<i>N</i> = 33 ou 37)
Lecture interactive	Intérêt	Intérêt à intérêt élevé	Intérêt
Cassette	Intérêt modéré	Intérêt	Intérêt modéré à intérêt
Affiche	Intérêt modéré	Intérêt	Intérêt modéré à intérêt
Papier-crayon sons	Intérêt modéré	Intérêt	Intérêt modéré à intérêt
Papier-crayon dextérité manuelle	Intérêt modéré à intérêt	Intérêt modéré à intérêt	Intérêt modéré à intérêt
Papier-crayon observation/catégorisation	Intérêt modéré	Intérêt	Intérêt modéré

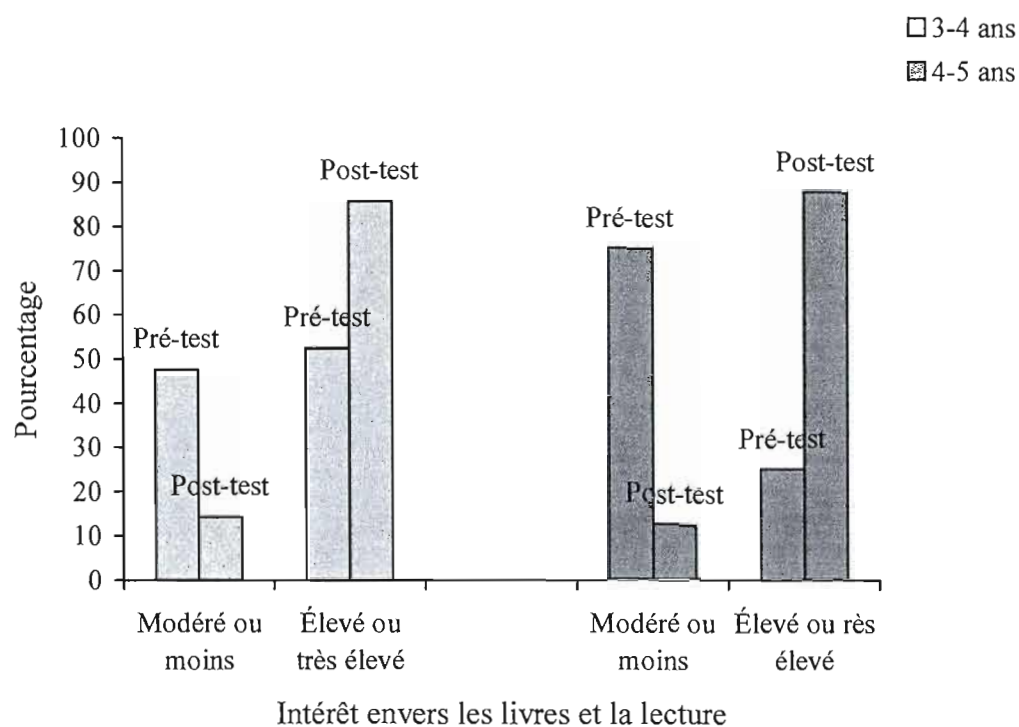


Figure E.1

Évaluation des éducatrices de l'intérêt envers les livres et la lecture des enfants participant à l'évaluation de Kili selon leur groupe d'âge (3-4 ans: $n = 21$, 4-5 ans: $n = 16$)

APPENDICE F

LECTURE INTERACTIVE FACULTATIVE
(CALCUL DE L'ESTIMÉ)

Méthode de calcul des estimés

	Taux de présence de l'enfant aux activités Kili réalisées par son éducatrice
X	Nombre de périodes facultatives de lecture interactive réalisées par son éducatrice
	Estimé du nombre de périodes facultatives de lecture interactive effectuées par l'enfant
	Estimé du nombre de périodes facultatives de lecture interactive effectuées par l'enfant
X	Durée moyenne des périodes de lecture interactive effectuées par son éducatrice
	Estimé du nombre de minutes de lecture interactive facultatives effectuées par l'enfant

APPENDICE G

LES ACTIVITÉS DU VOLET B DU PROGRAMME KILI

PROGRAMME KILI: VERSION CPE (B)

2004-2005

	1			2			3			4		
①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Lecture ①	Pochette Kili	Lecture ①	Lecture ①	Cahier (observation: direction)
										<u>Consolidation + formation</u>		
	5			6			7			8		
②	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: spirales)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: carrés)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (lignes brisées: clown)	Lecture ①	Comptines et chansons	Cahier (chemin: labyrinthe vers papa)
	9			10			11			12		
③	Lecture ① «O»	Affiche «O»	Cahier «O»	Lecture ① «On»	Affiche «On»	Cahier «On»	Lecture ① «i»	Affiche «i»	Cahier «i»	Lecture ① «in»	Affiche «in»	Cahier «in»
	13			14			15			16		
④	Lecture ① (commence par «é»)	Affiche (commence par «é»)	Cahier (commence par «é»)	Lecture ① (sons méli-mélo)	Affiche (sons méli-mélo)	Cahier (sons méli-mélo)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (observation: 5 erreurs)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (lignes brisées: vagues)
	17			18			19			20		
⑤	Lecture ①	Cahier (Chemin: vers arbre)	Cahier (Ciseaux: dino)	Lecture ①	Cahier (observation: sports hiver/été)	Cahier (observation: ombres)	Lecture ①	Cahier (sons méli-mélo)	Cahier (observation: trouver image différente)	Lecture ①	Cahier (ciseaux: Kili)	Cahier (observation: intrus)
	21			22			23			24		
⑥	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (observation: association)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (histoire à raconter: Fanny)	Lecture ①	*suggestion d'activité	Cahier (histoire à raconter: Vincent (6))	Lecture ① (sons méli-mélo)	Affiche (sons méli-mélo)	Cahier (sons méli-mélo)

2004-2005

1 mois de Lecture ① Intensive (sem. 1 à 4)
1 mois de comptines et chansons (sem. 5 à 8)

1½ mois + 1 sem. de sensibilisation aux sons (sem. 9 à 14 et 24)
5 sem. d'activités suggérées mais facultatives (sem. 15, 16 et 21 à 23)

1 mois d'activités «manipuler/crayon»
(276 à 20)



L'hirondelle qui n'a qu'une aile

L'hirondelle qui n'a qu'une aile,
qui s'envole, vole, vole.

L'hirondelle qui n'a qu'une aile,
de mon cœur va s'envoler.



En allant dans mon jardin

En allant dans mon jardin, je rencontre un petit lapin.

Je le mets dans mon chapeau, il me dit qu'il a trop chaud.

Je le mets dans mon gilet, il me dit qu'il fait trop frais.

Je le mets dans ma culotte, il me fait une petite crotte.



Je fais pipi

Je fais pipi

sur le gazon

pour embêter les coccinelles.

Je fais pipi

sur le gazon

pour embêter les papillons.

Pipi, gazon,

papillons et coccinelles,

pipi, gazon,

coccinelles et papillons.



Un éléphant

Un éléphant,

sa trompe, sa trompe,

un éléphant,

sa trompe est par devant.

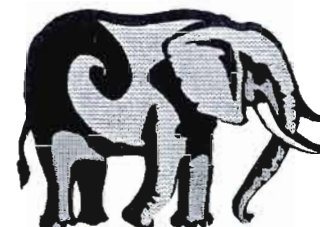
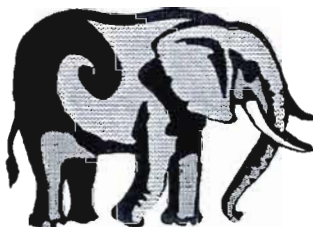
La peinture à l'huile,

c'est bien difficile,

mais c'est bien plus beau

que la peinture à l'eau.

Deux éléphants...(etc.)



J'ai perdu le do

J'ai perdu le do de ma Clarinette.

J'ai perdu le do de ma Clarinette.

Ah! Si papa savait Ça! Tra la la!

Ah! Si papa savait Ça! Tra la la!

Au pas! Camarade, au pas! Camarade,
au pas! au pas! au pas!

Au pas! Camarade, au pas! Camarade,
au pas! au pas! au pas! Tra la la!



278



Oh! Oh! Oh!

Oh! Oh! Oh! que la pluie me mouille!

Hé! Hé! Hé! la pluie m'a mouillé!

Oh! Oh! Oh! mais je me débrouille!

Hé! Hé! Hé! pour me faire sécher!



À la soupe, soupe, soupe

À la soupe, soupe, soupe,
au bouillon, ion, ion.

La soupe à l'oignon, c'est pour les garçons.

La soupe aux lentilles, c'est pour les filles.

La soupe aux pois, c'est pour moi.

La soupe au riz, c'est pour mes amis.



Turlututu

Turlututu, Chapeau pointu,
mon amie est malade.

Turlututu, Chapeau pointu,
bientôt elle guérira.

Chibouli! Chiboula!
mon amie est malade.

Chibouli! Chiboula!
bientôt elle guérira.



Quand trois poules s'en vont aux champs

Quand trois poules s'en vont aux Champs,
la première va devant.

La seconde suit la première,
la troisième va derrière.

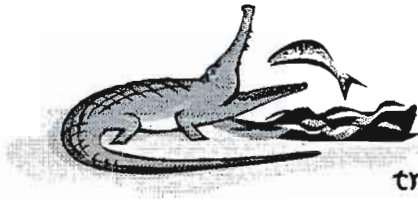
Quand trois poules s'en vont aux Champs,
la première va devant.



À cheval, à cheval
 À cheval, à cheval,
 jusqu'à Montréal.
 En auto, en auto,
 jusqu'à Chibougamau.
 En taxi, en taxi,
 jusqu'à Saint-Élie.
 En avion, en avion,
 jusqu'à Saint-Léon.

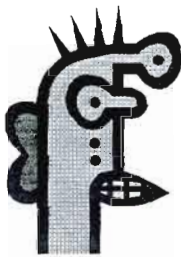


Cent crocodiles
 Cent crocodiles
 s'en allaient à la guerre,
 disant adieu
 à leurs petits enfants.
 Leurs longues queues
 traînaient dans la poussière.
 Ils s'en allaient
 combattre les éléphants.

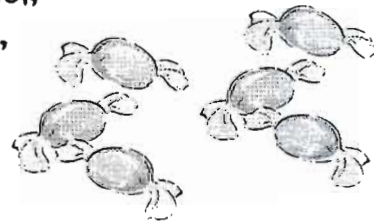


Si les cro-co-co, les cro-co-co, les crocodiles
 sur le bords du Nil se sont perdus, n'en parlons plus!

Panse de son
 Panse de son, estomac de plomb,
 fale de pigeon,
 menton fourchu,
 bouche d'argent, nez cancan,
 joue bouillie, joue rôtie,
 petit oeil, gros-t-oeil,
 sourcilhon, sourcillette,
 Toc! toc! la caboche!



Chez mademoiselle Caramel
 Chez mademoiselle Caramel,
 la maison est en bonbon,
 le lit est en biscuit,
 le sofa en chocolat.
 Mademoiselle Caramel,
 il fait bon chez toi.



Arlequin dans sa boutique

Arlequin dans sa boutique
sur les marche du palais;

il enseigne la musique
à tous ses petits Valets.

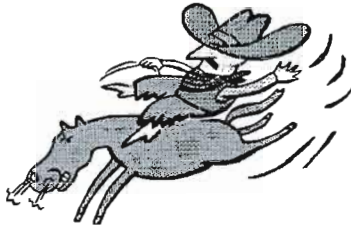
À monsieur Po,
à monsieur Li,
à monsieur Chi,
à monsieur Nelle,
à monsieur Polichinelle.



Le cow-boy Arthur

Le cow-boy Arthur
galope sur sa monture,
puis il disparaît
dans les fourrés épais.

Sa jument Tibie
dormait dans l'écurie
pendant qu'il mangeait
des pistaches salées.

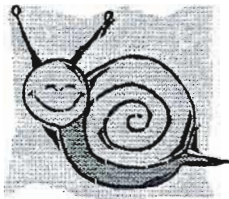


C'est le père Mirot

C'est le père Mirot
Avec ses sabots.

C'est la mère Mirette
Avec ses lunettes,
qui prend sa brouette,
Va-t-au bord de l'eau
ramasser des escargots

pour les mettre dans un pot.



Pour mon goûter, j'ai mangé

Pour mon goûter, j'ai mangé: une crème glacée,
deux tartelettes et trois galettes,
quatre abricots et cinq gâteaux,
six pommes mûres, sept bonbons durs,
huit raisins secs, neuf noix avec
dix petits pains. Après, je n'avais plus faim.





J'aime mieux les bonbons

J'aime mieux les bonbons
Que le gigots de mouton.
J'aime mieux la cannelle
Que les vermicelles.
J'aime mieux les gâteaux
Que la soupe aux poireaux.
J'ai des confitures
Sur toute la figure,
Et du chocolat
du haut jusqu'en bas.



Les autres comptines et chansons de la Casette

☺ Marianne s'en va-t-au moulin ¹	☺ Compère, qu'as-tu vu? ¹
☺ Dame tartine ¹	☺ Chante avec moi ²
☺ Pirouette, cacahuète ¹	☺ Berce-moi encore ³
☺ Le bon roi Dagobert ¹	☺ Caillou s'endort ⁴
☺ Biquette ¹	☺ Moi j'aime les chatouilles ⁵

¹Tiré de: Major, H. (2000). *Chansons drôles. Chansons folles*. Éditions Fides.

²Tirée de: Caillou (1999). *Caillou et ses amis*. Les éditions de la rue St-André/CINAR Songs.

³Tirée de: Daniel Lavoie. (1996). *Le Bébé dragon*. Éditions Marmalou musique.

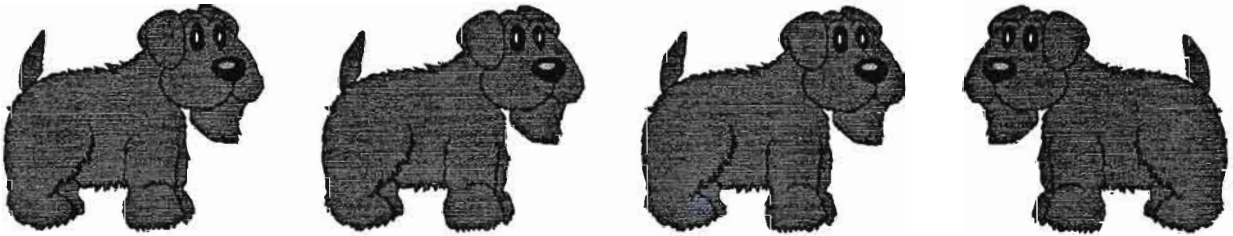
⁴Tirée de: Caillou (1998). *Les chansons de Caillou*. Les éditions de la rue St-André/CINAR Songs.

⁵Tirée de: Major, H. (1999). *100 Comptines*. Éditions Fides.

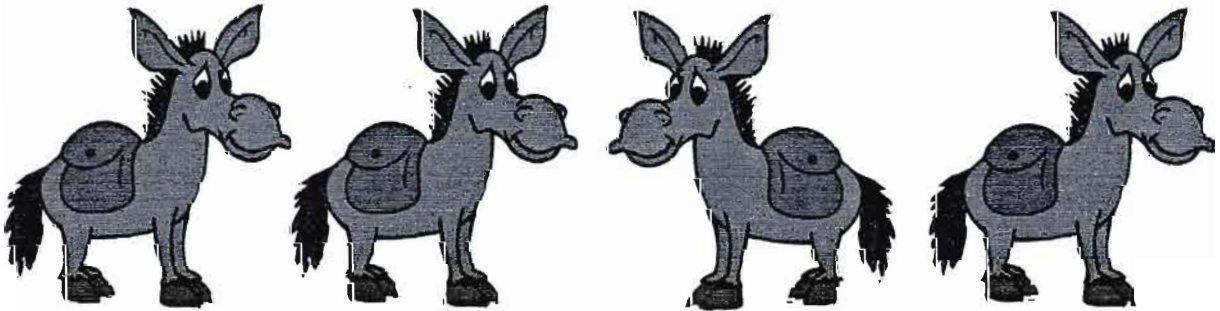
Observe le premier animal de chaque
rangée. Encerle les animaux qui
vont dans la même direction.



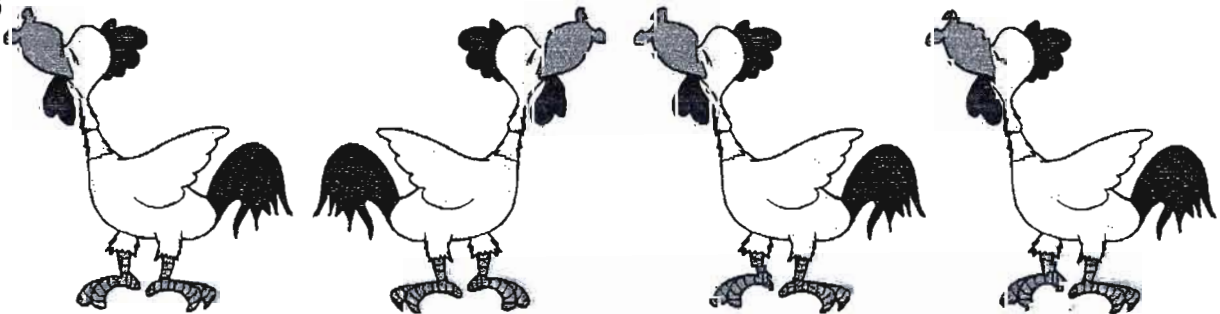
1



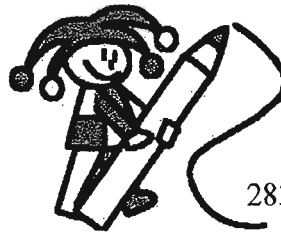
2



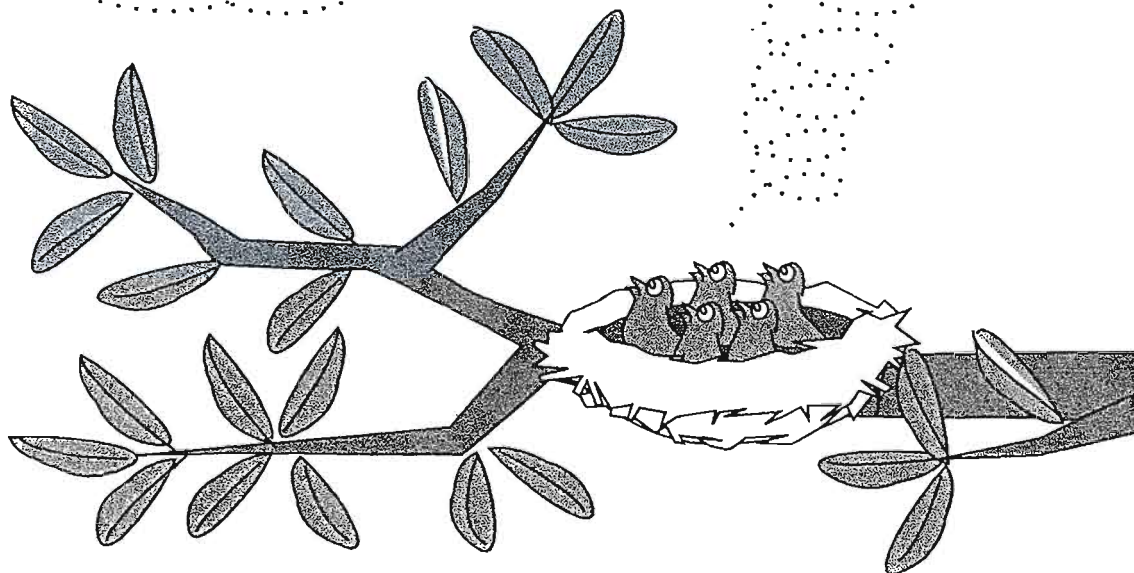
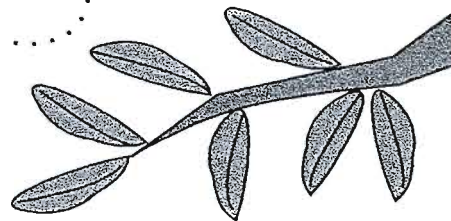
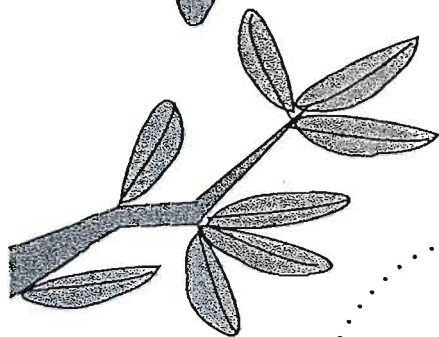
3



Aide l'oiseau à retrouver son
nid en suivant les pointillés.



283

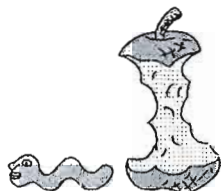


Bonjour!



Présentement, à la garderie, nous apprenons des comptines et des chansons. Nous rions beaucoup parce que nous les mimons en même temps. En voici deux que vous connaissez peut-être...

POMME DE REINETTE ET POMME D'API



Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis rouge.

Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis gris.



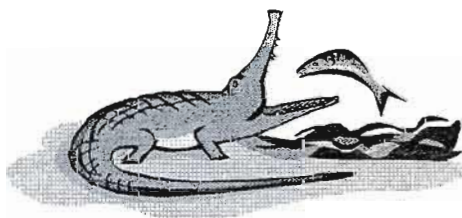
CENT CROCODILES

Cent crocodiles
s'en allaient à la guerre,
disant adieu
à leurs petits enfants.

Leurs longues queues
traînaient dans la poussière.

Ils s'en allaient
combattre les éléphants.

Si les cro-co-co, les cro-co-co, les crocodiles
sur le bords du Nil se sont perdus, n'en parlons plus!



Votre enfant connaît les gestes qui accompagnent certaines comptines. Si vous lui demandez, il prendra sûrement plaisir à vous les montrer!

Peut-être connaissez-vous vous-même des comptines que vous pourriez montrer à votre enfant? S'il n'y a pas de gestes qui les accompagnent, vous pourriez vous amuser à les inventer ensemble... Plus ces gestes seront rigolos, plus vous rirez!

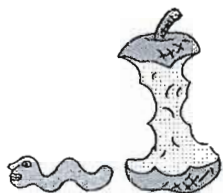
À la prochaine!



Bonjour!



Présentement, à la garderie, nous apprenons des comptines et des chansons. Nous rions beaucoup parce que nous les mimons en même temps. En voici deux que vous connaissez peut-être...



POMME DE REINETTE ET POMME D'API

Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis rouge.

Pomme de reinette et pomme d'api,
petit tapis gris.



CENT CROCODILES

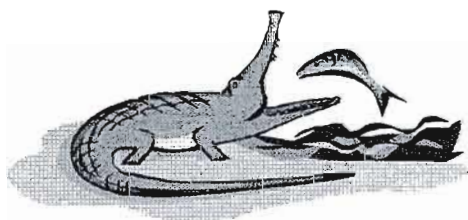
Cent crocodiles
s'en allaient à la guerre,
disant adieu

à leurs petits enfants.

Leurs longues queues
traînaient dans la poussière.

Ils s'en allaient
combattre les éléphants.

Si les cro-co-co, les cro-co-co, les crocodiles
sur le bords du Nil se sont perdus, n'en parlons plus!



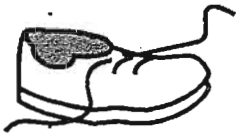
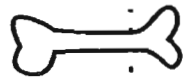
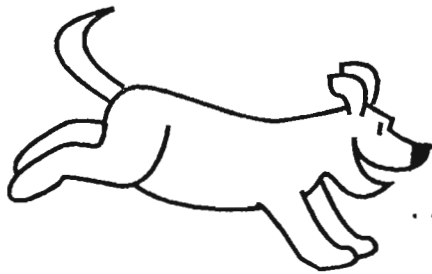
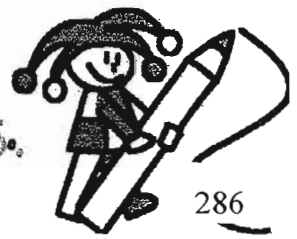
_____ connaît les gestes qui accompagnent certaines comptines. Si vous lui demandez, il prendra sûrement plaisir à vous les montrer!

Peut-être connaissez-vous vous-même des comptines ou des petites chansons d'enfants que vous pourriez montrer à _____? S'il n'y a pas de gestes qui les accompagnent, vous pourriez vous amuser à les inventer ensemble... Plus ces gestes seront rigolos, plus vous rirez!

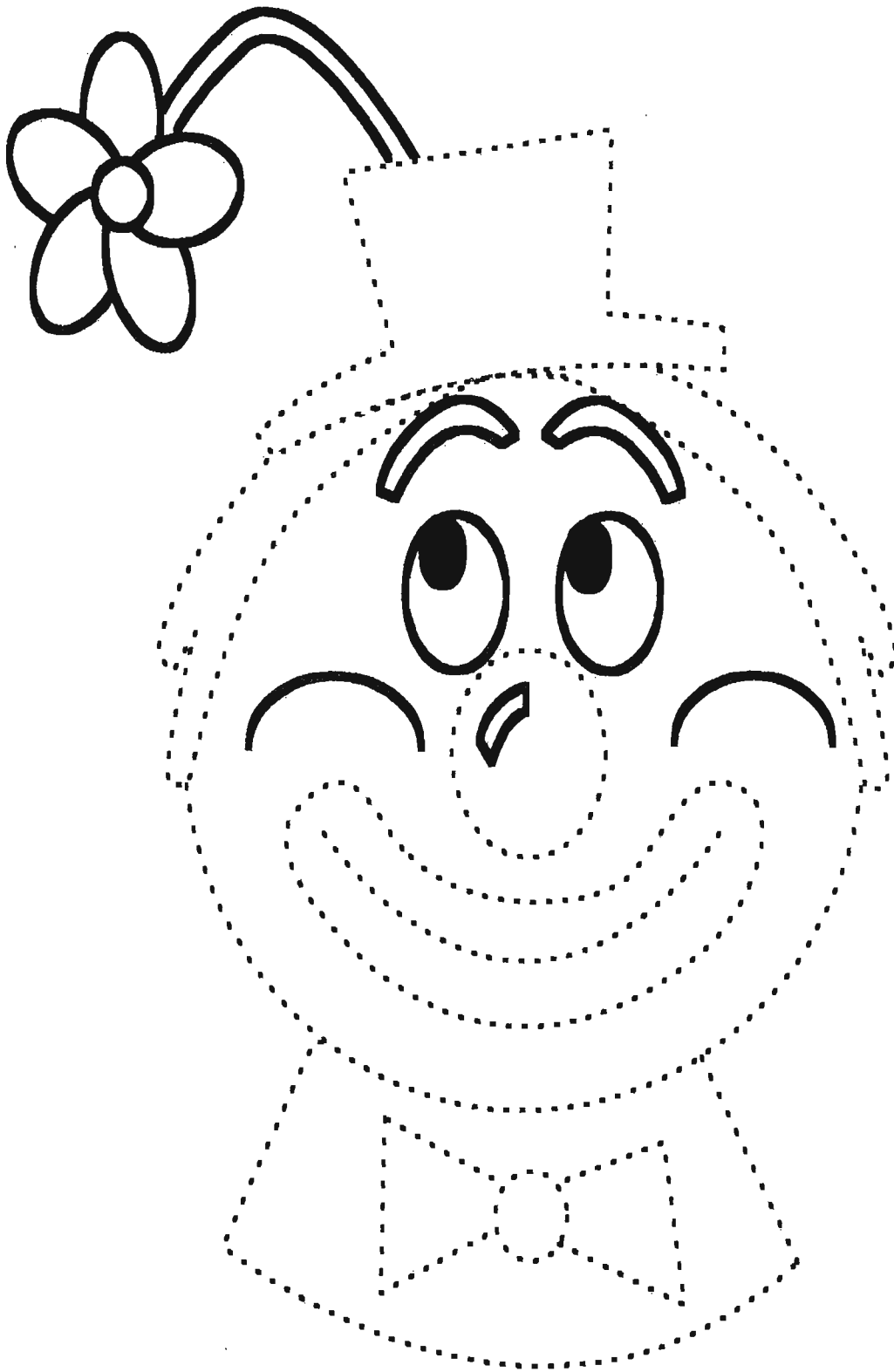
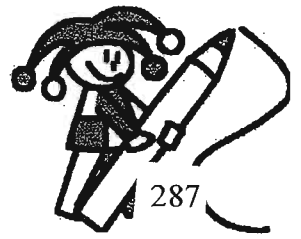
À la prochaine!



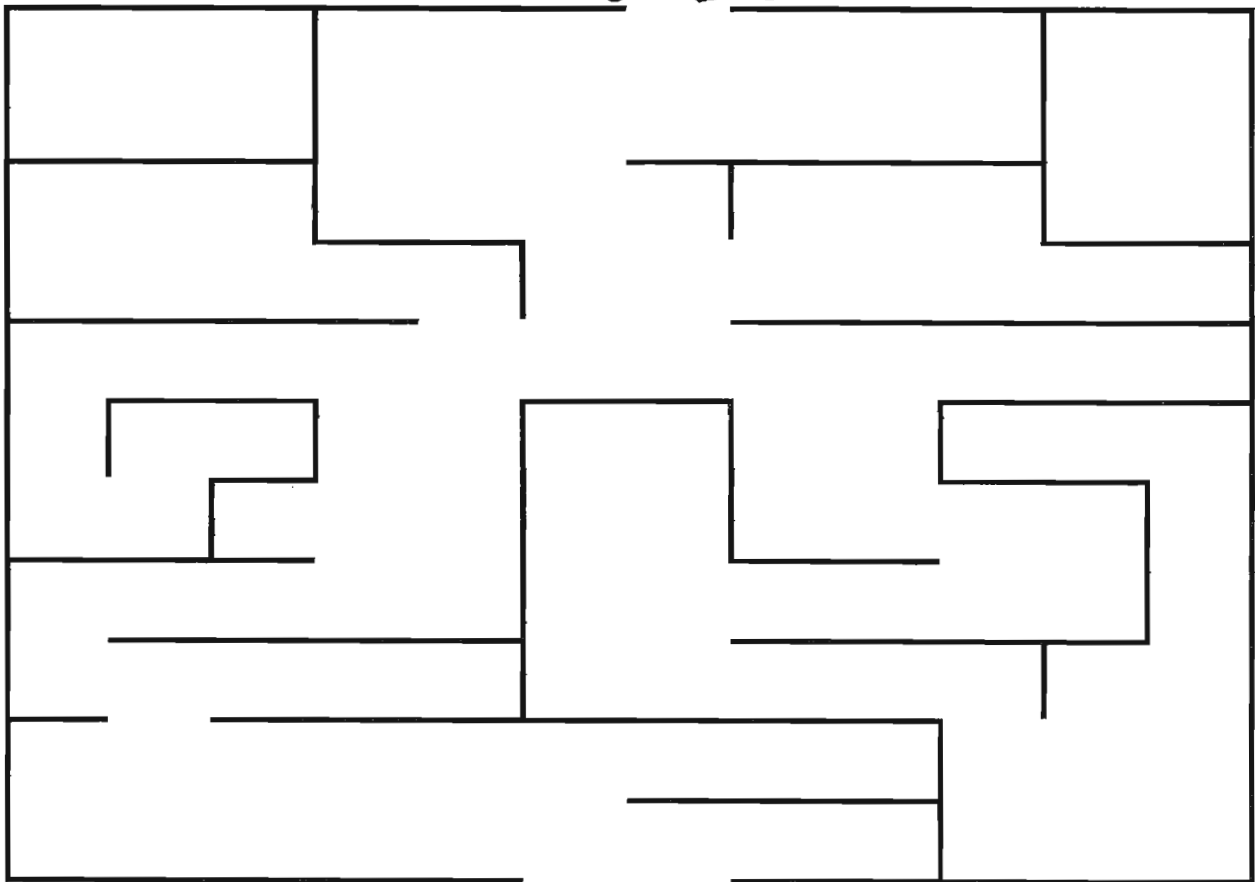
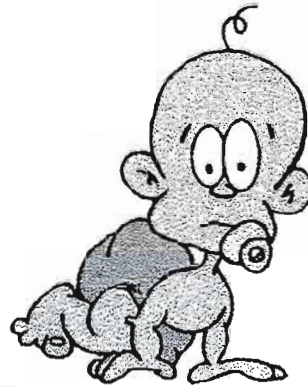
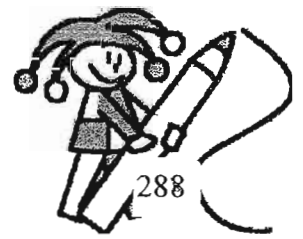
Aide Fléo le chien à retrouver
sa niche en suivant les pointillés.



Trace Bozo le clown et colorie-le.



Trace le chemin que suivra bébé
pour retrouver son papa.





LISTE DES IMAGES DE L’AFFICHE B «MÉLI-MÉLO DES SONS»

AFFICHE B (CÔTÉ 1)

SON «O»: piano, oiseau, esquimau, seau, moto, lavabo, couteau, sac à dos,
(21) taureau, poireau, râteau, chameau, traîneau, dos, drapeau, canot,
rideau, appareil photo, robot, radeau, abricot

SON «ON»: jambon, bourgeon, nœud papillon, hameçon, poivron, oignon, pont,
(18) hérisson, dragon, camion, mouton, télévision, biberon, ourson,
bonbon, ballon, violon, bouton

SON «I»: spaghetti, chauve-souris, pluie, nid, ski, sourcil, puits, bandit, fruits,
(19) radis, kiwis, parapluie, scie, toupie, nombril, lit, brocoli, souris,
fourmi

AFFICHE B (CÔTÉ 2)

SON «IN»: chien, maillot de bain, raisins, lutin, mains, pain, requin, vin, sous-
(11) marin, pingouin, indien

SON «É» au début: hélicoptère, épée, hérisson, église, écureuil, épingle, aimant,
(14) échasses, éclair, épouvantail, écharde, étoile, éléphant, aiguiseur

SON «ETTE»: charrette, bicyclette, lunettes, fourchette, salopette, barrette,
(7) poussette

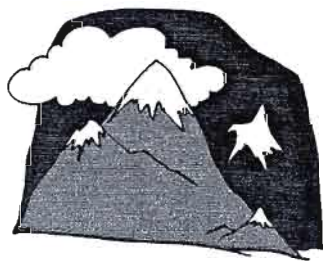
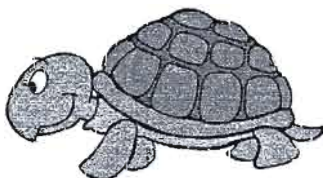
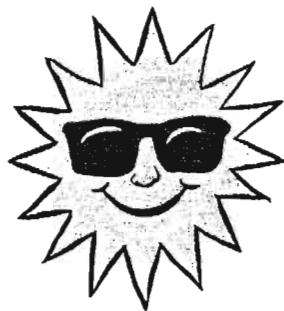
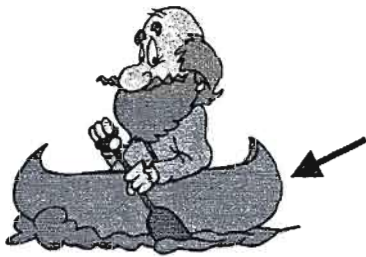
SON «ELLE»: père-Noël, carrousel, sel, coccinelle, poubelle, sapin de Noël,
(9) pelle, échelle, chandelle

SON «É»: nez, panier, clé, araignée, fermier, fer à repasser, bébé, fusée, voilier,
(17) dés, collier, fée, pompier, cheminée, souliers, palmier, poupée

Ho! Ho! Ho!
Encercle les images où
tu entends le son 'O'.



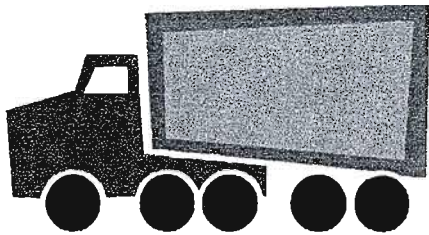
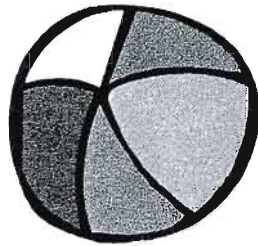
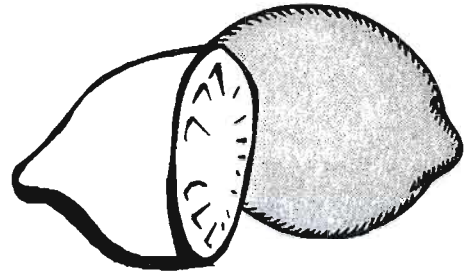
290



Fais un carré autour des images
où tu entends le son "ON".



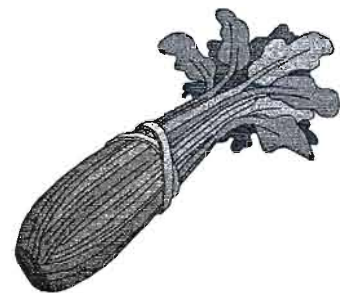
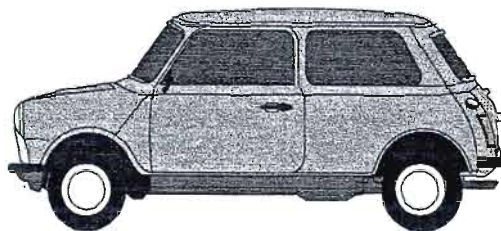
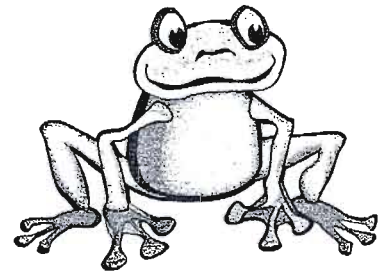
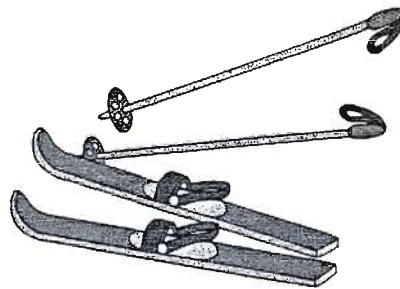
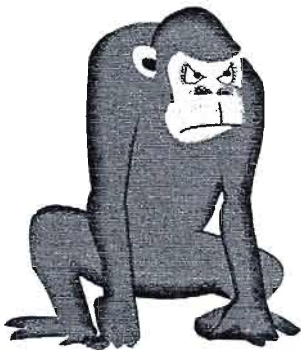
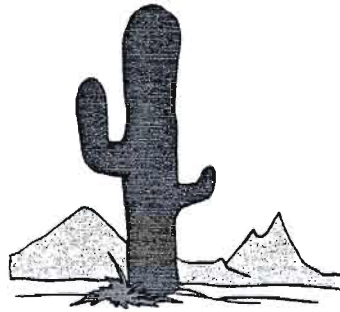
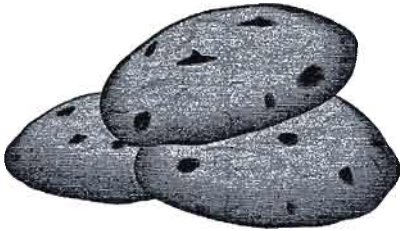
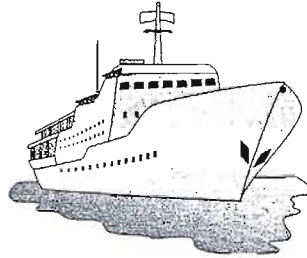
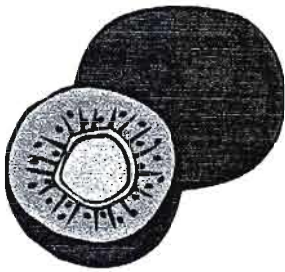
291



Hil Hil Hil
Fais un X sur les images où tu
n'entends PAS le son 'I'.

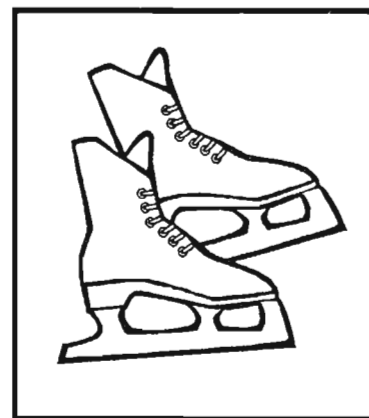
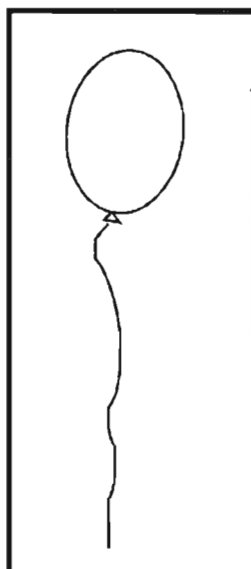
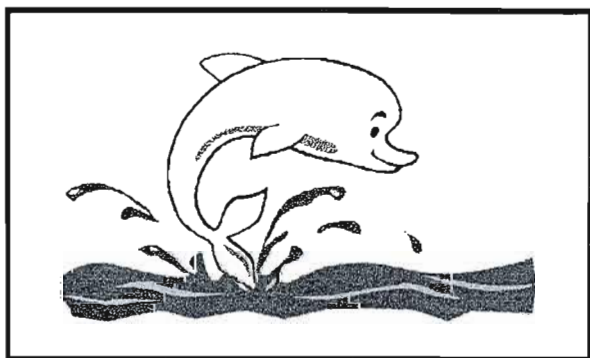
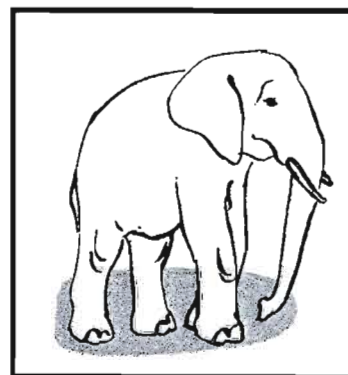
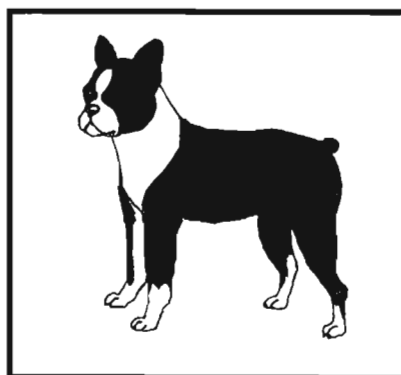
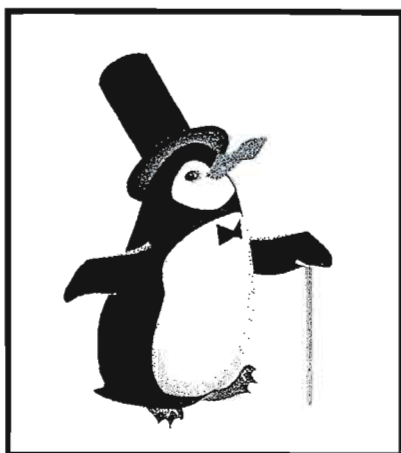
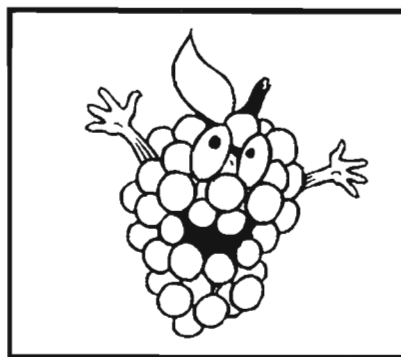
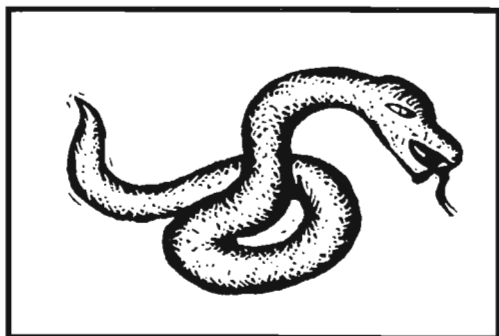


292



Sur la page suivante, découpe les
images où tu entends le son 'IN' et
colle-les sous notre ami le lapin.

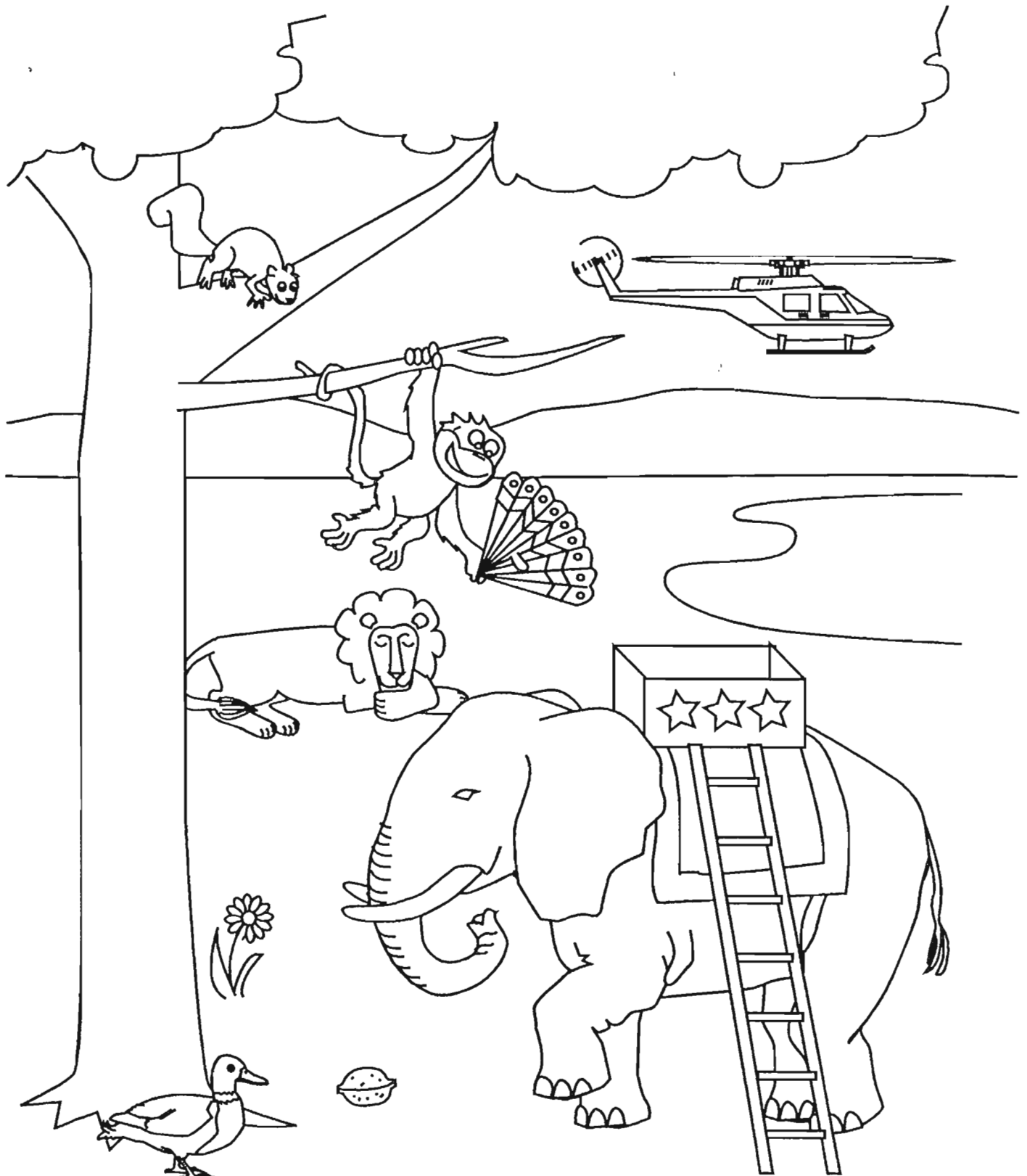




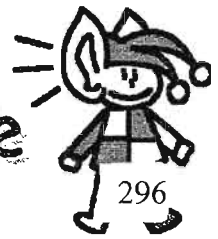
Dans le dessin, encercle les 6 images
qui commencent par le son 'É'.
Tu peux colorier le dessin si tu veux.



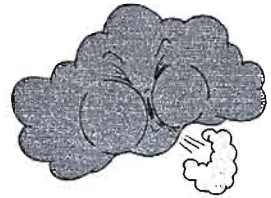
295



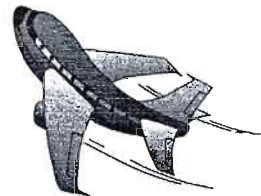
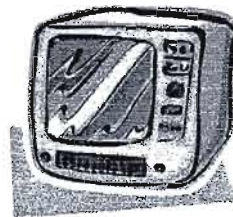
Dis à haute voix le nom des images
dans chacune des rangées et encercle
celles qui riment ensemble.



1



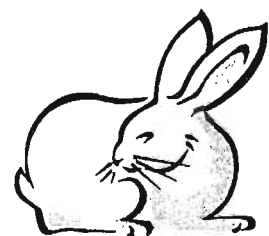
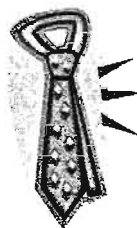
2



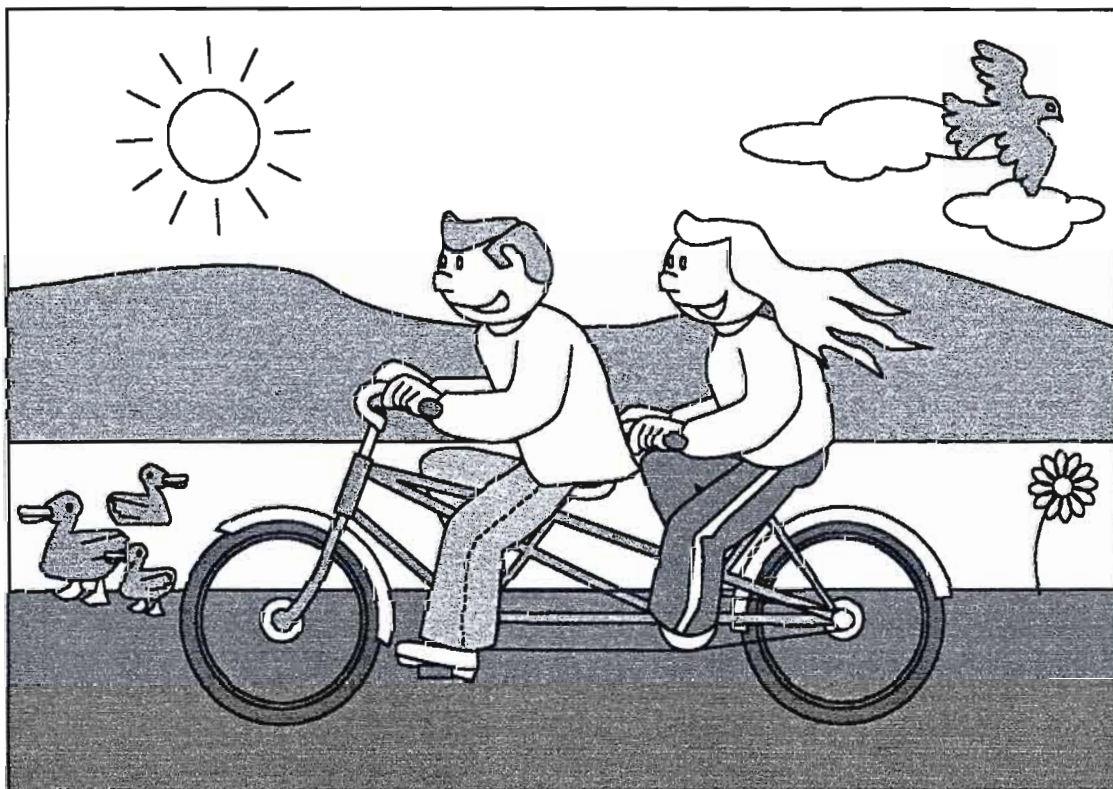
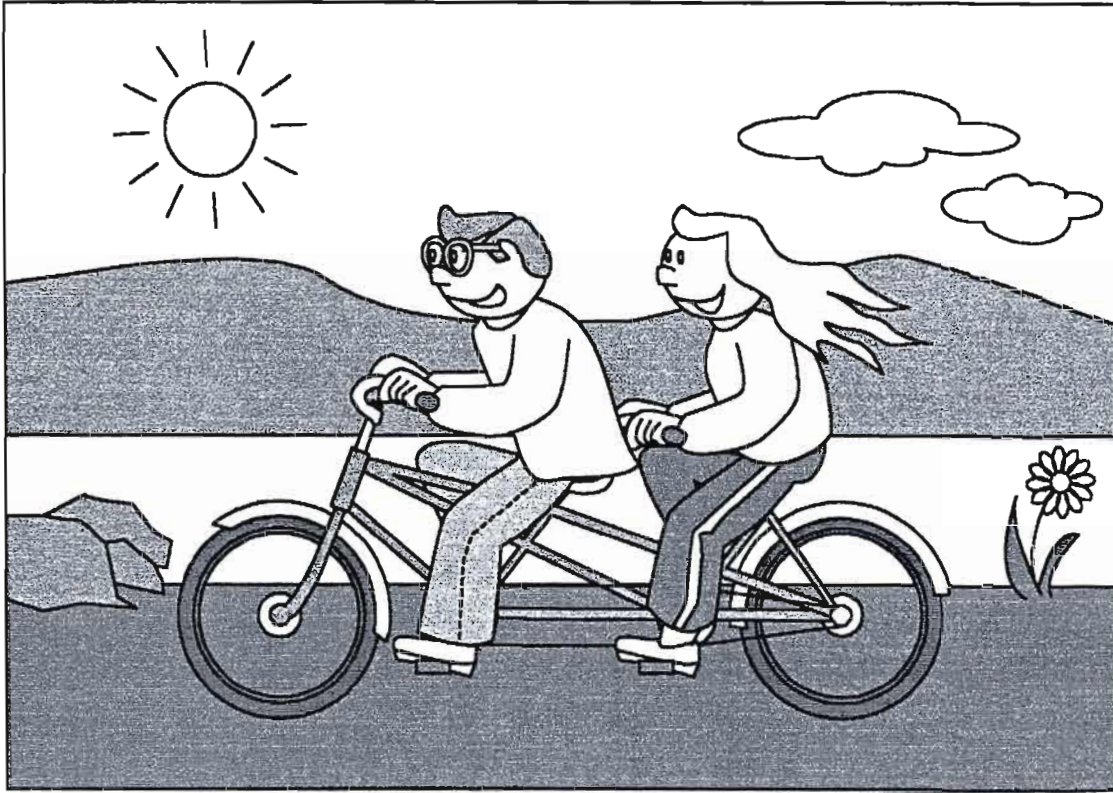
3



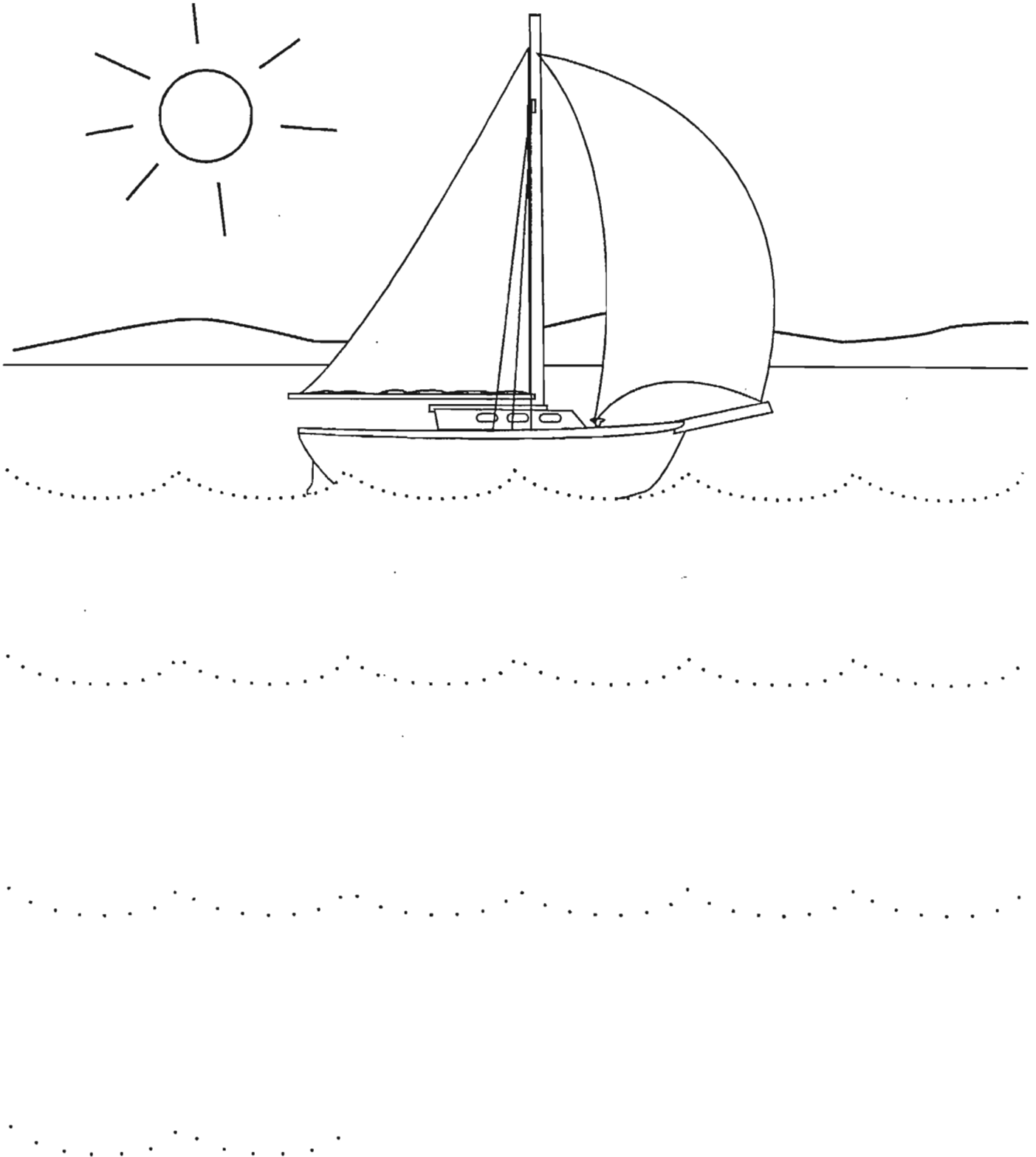
4



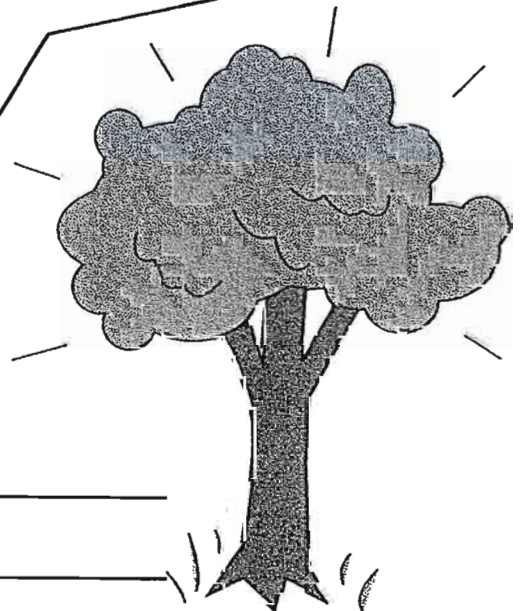
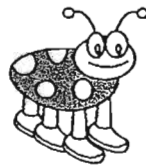
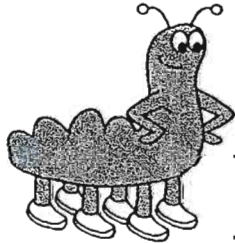
Peux-tu trouver les cinq différences entre les deux dessins?



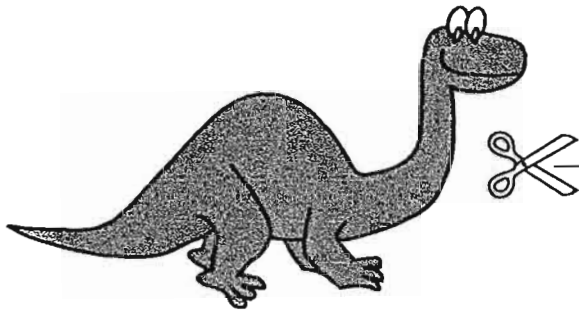
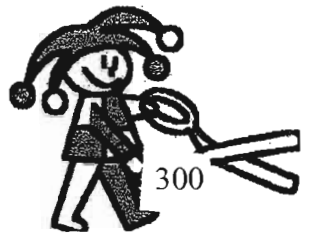
Suis les pointillés et complète la dernière vague sous le bateau. Tu peux colorier ton dessin si tu en as envie.



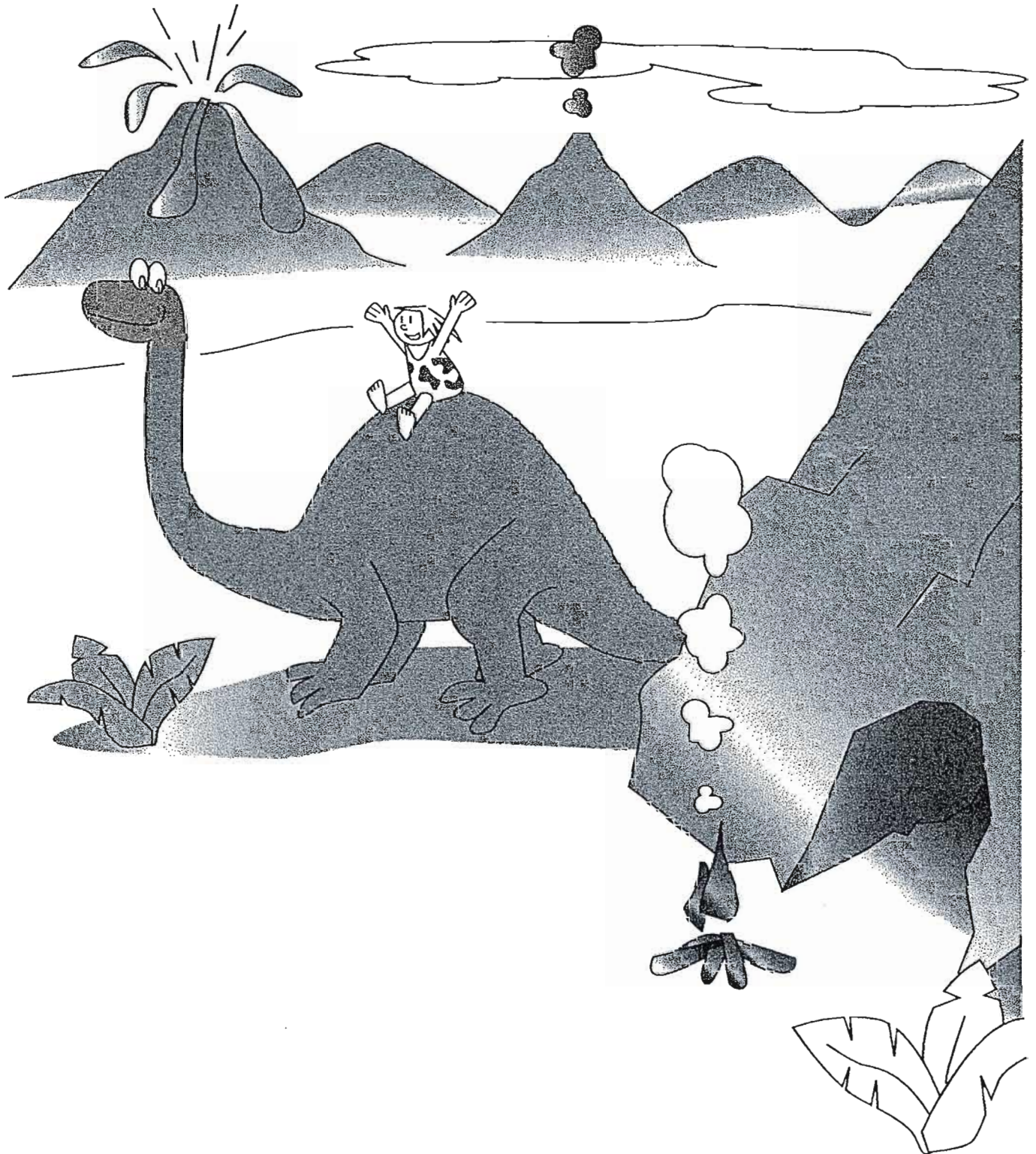
Aide la chenille à ramper jusqu'à son
arbre sans toucher les bords du chemin.



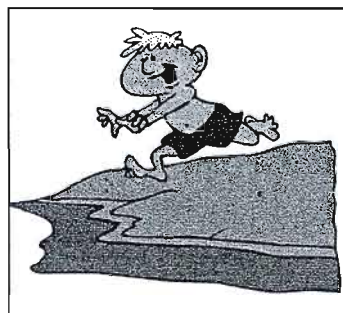
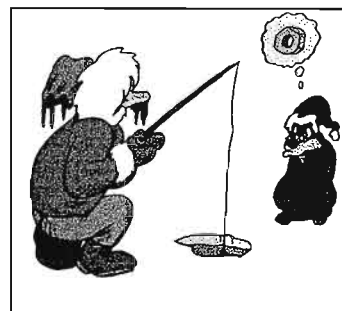
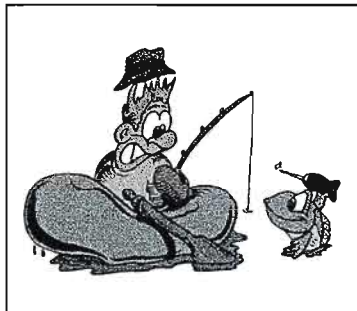
Relie le bébé dinosaure à son maître
en découpant la ligne. Découpe nos
amis et colle-les sur la page suivante.



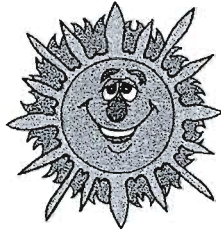
Colle le bébé dinosaure et son
maître auprès de leur famille.



Sports d'été/sports d'hiver.
Découpe les images et colle-les
au bon endroit sur la page suivante.



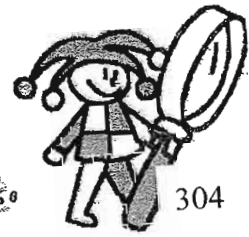
Colle les sports d'été.



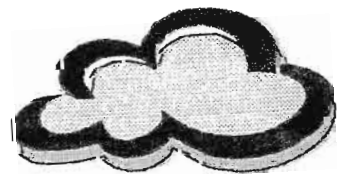
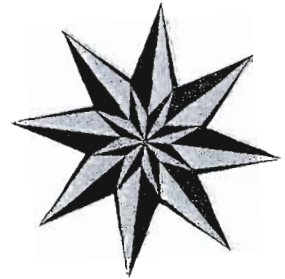
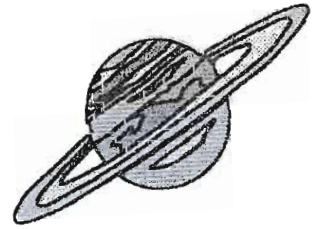
Colle les sports d'hiver.



Dans le ciel...
Relie chaque ombre à son image.



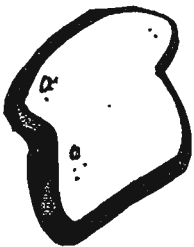
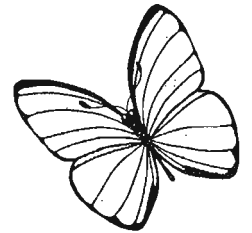
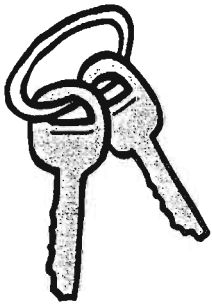
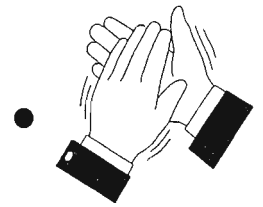
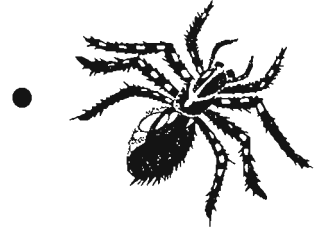
304



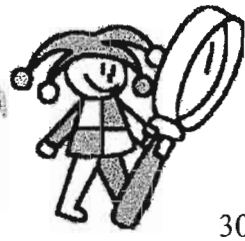
Relie les images qui riment.



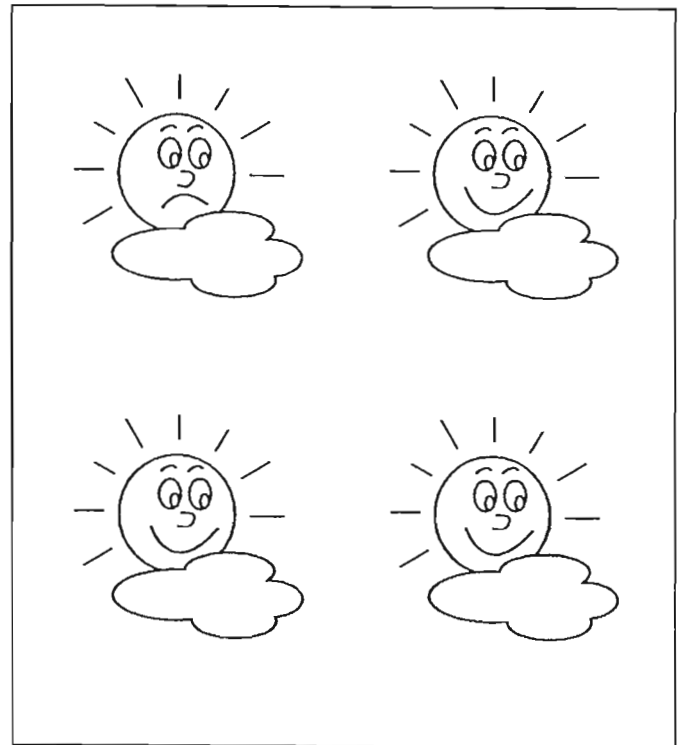
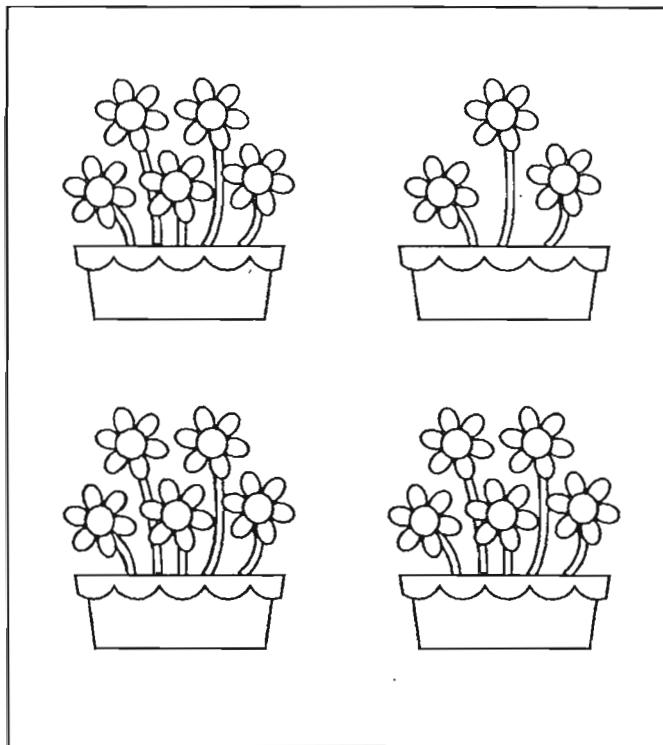
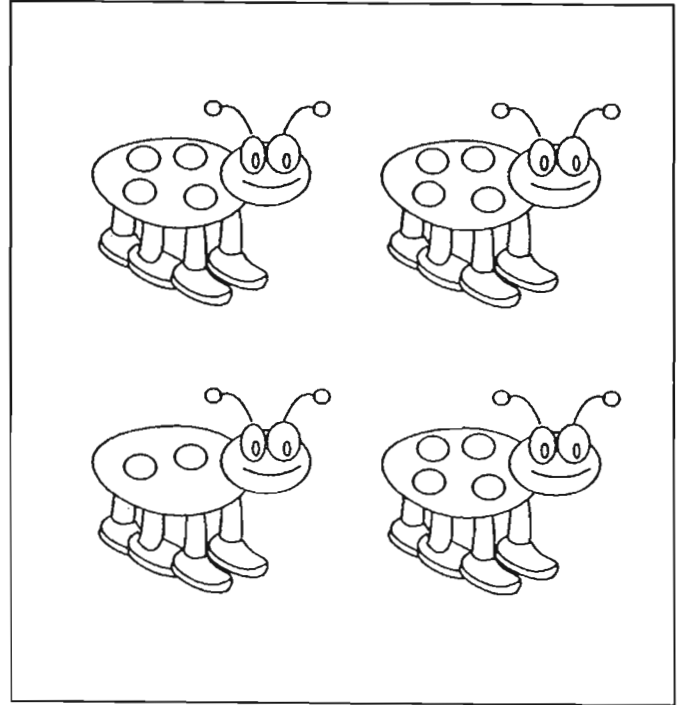
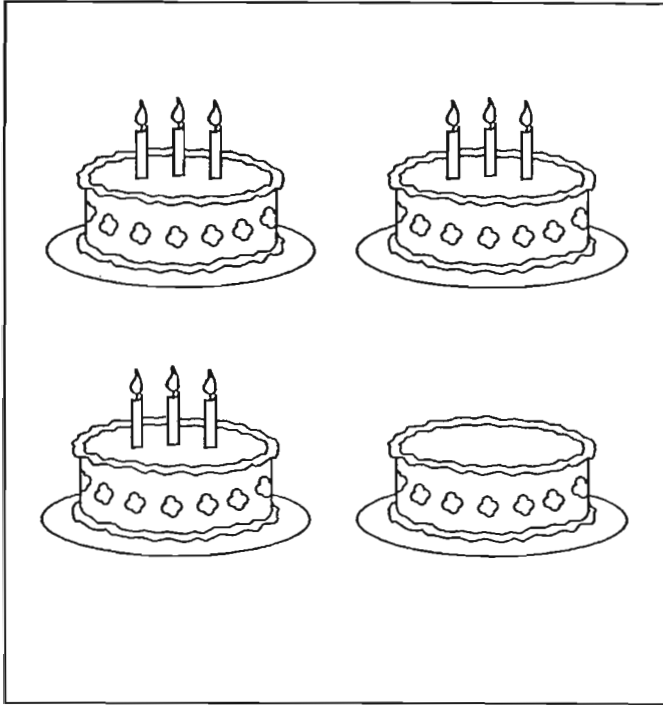
305



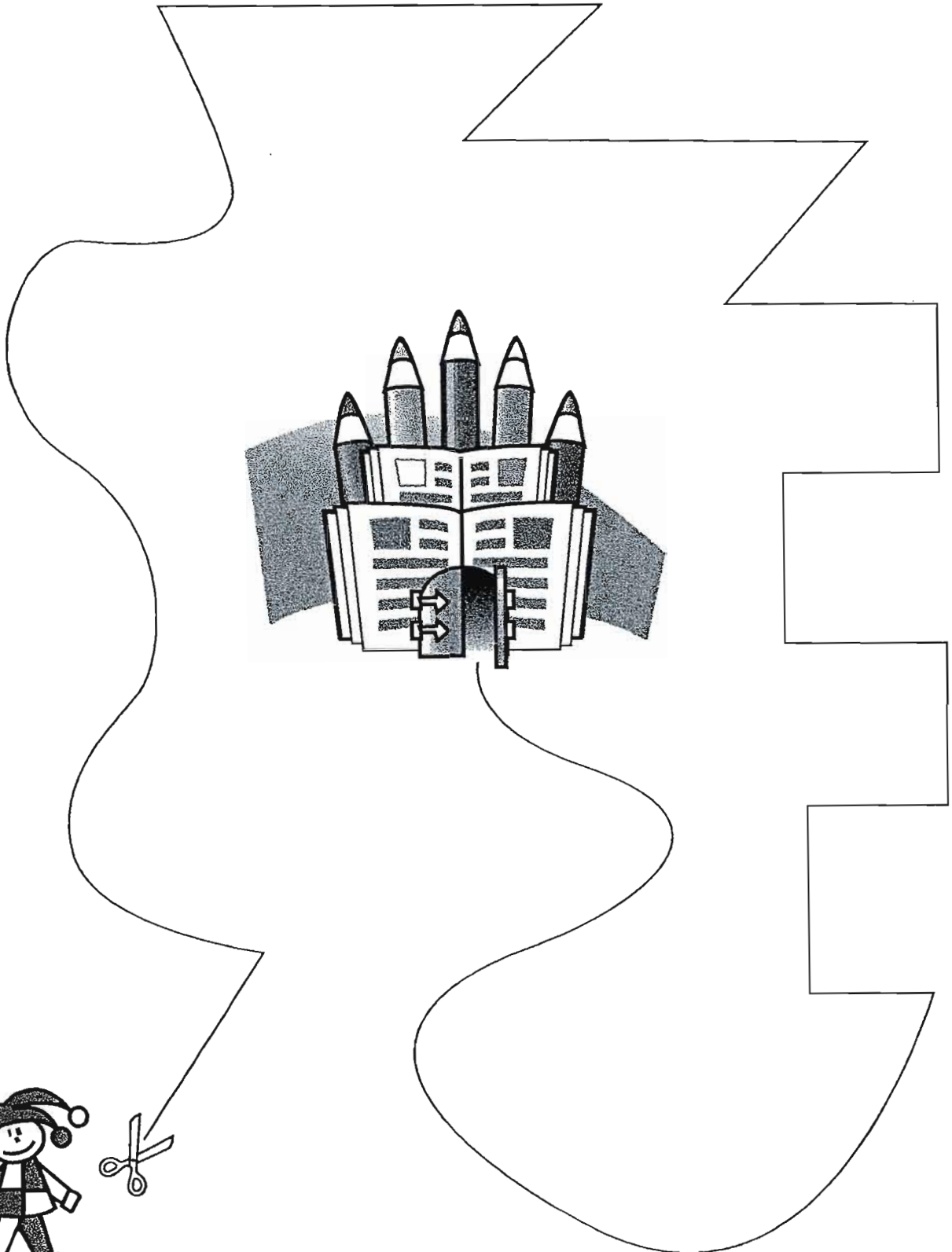
Dans chaque case, colorie le dessin qui est différent des autres.



306



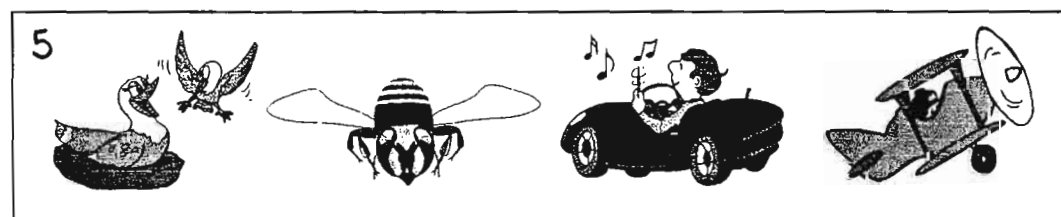
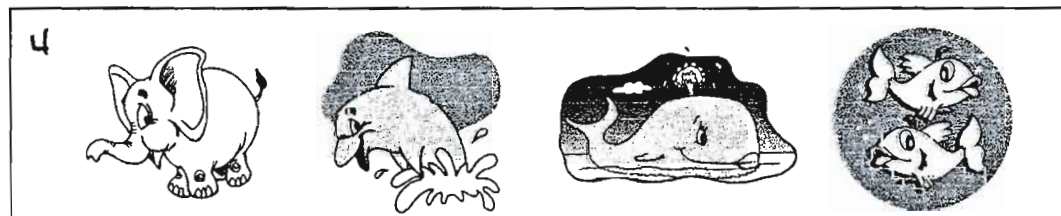
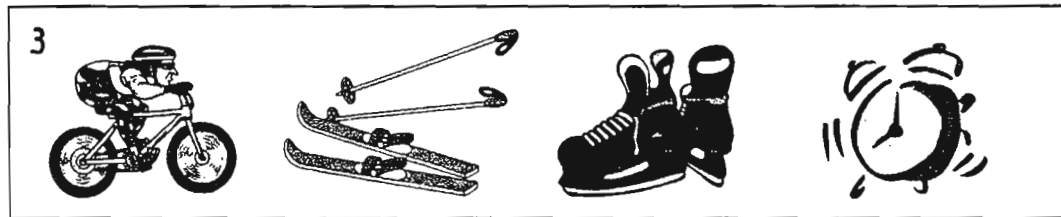
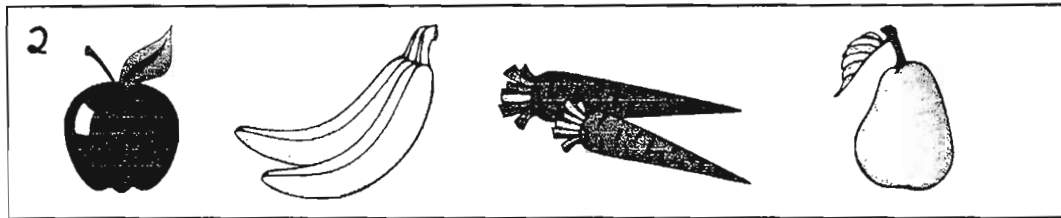
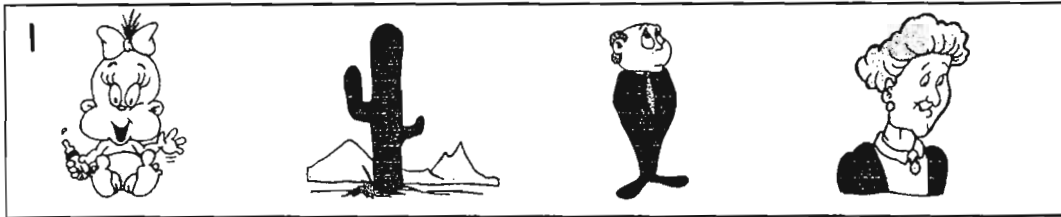
Découpe la ligne pour aider KILI à se rendre jusqu'à son château.



Tu peux maintenant coller KILI et
son château sur cette page.



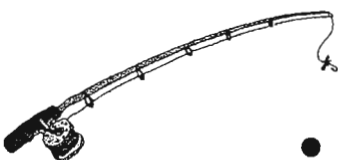
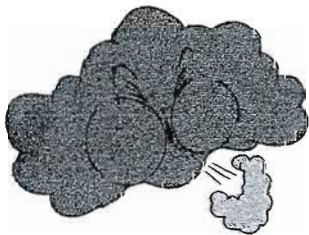
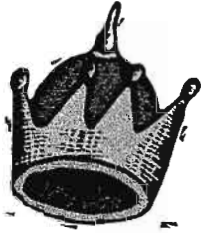
Ça ne va pas!
 Dans chaque rectangle, il y a un
 objet qui ne devrait pas être là.
 Fais un X dessus.



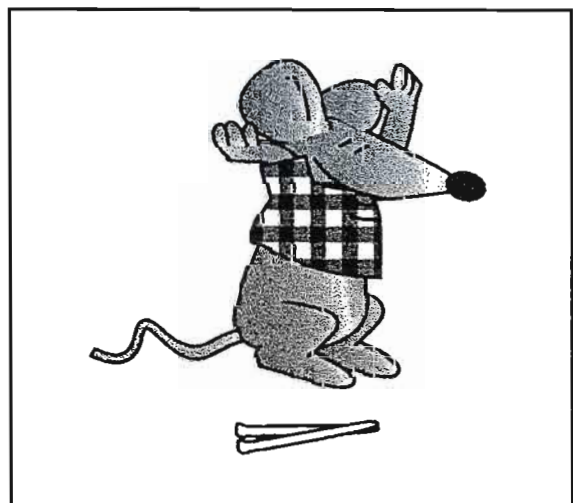
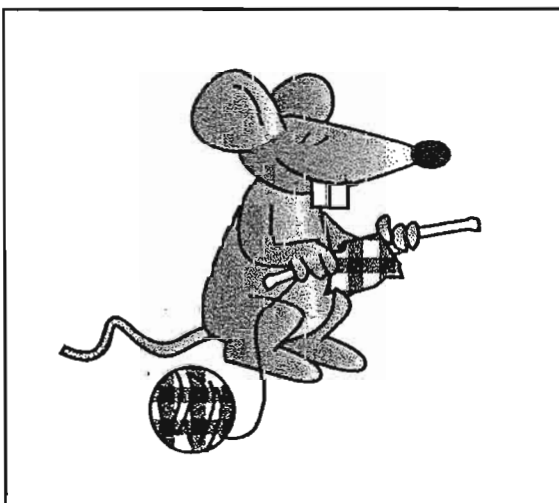
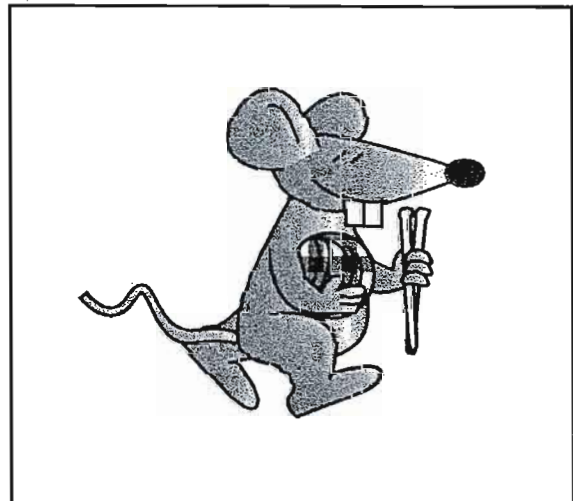
Relie les images qui vont ensemble.



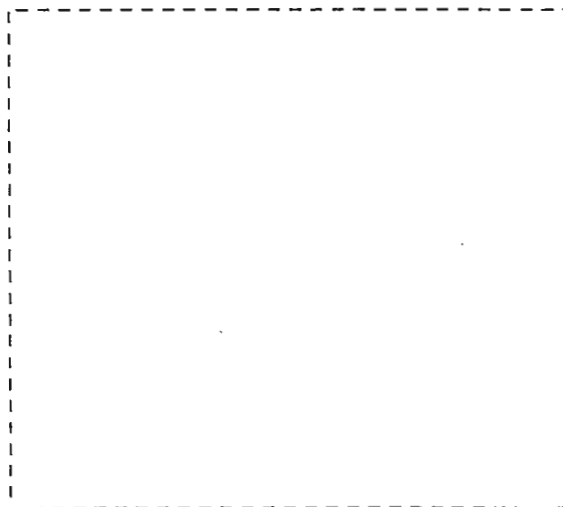
310



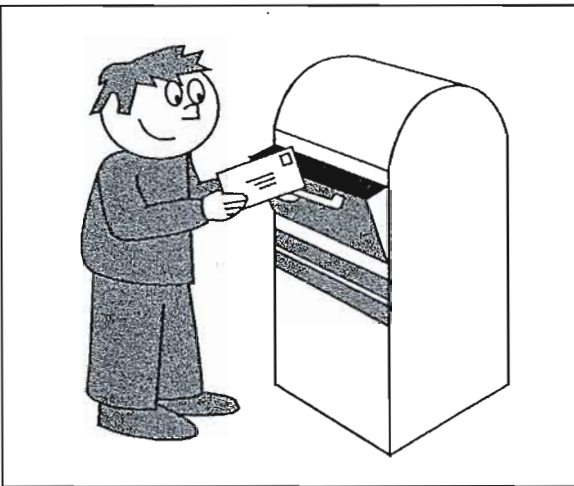
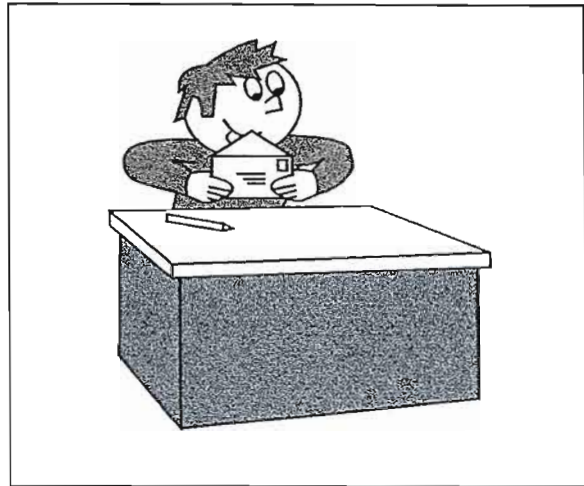
Fanny la souris se tricote un chandail.
Aide-la en découpant les images et en
les mettant dans le bon ordre. Colle-les
dans les carrés de la page suivante.



Le beau tricot de Fanny la souris!



Vincent veut écrire une lettre à son amie
Émilie. Aide-le en découpant les images
et en les mettant dans le bon ordre.
Colle-les sur la page suivante.



Vincent écrit une lettre à son amie Émilie



314

--

--

--

--

--

--

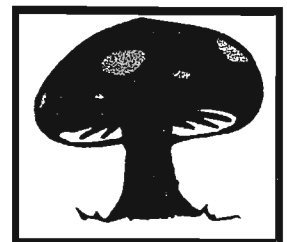
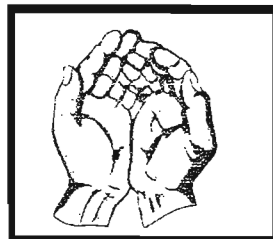
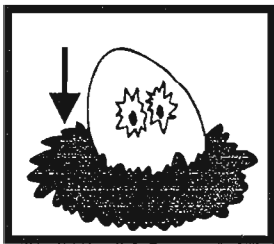
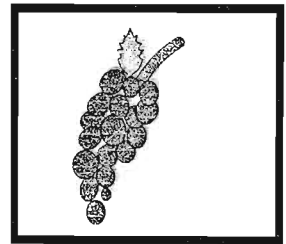
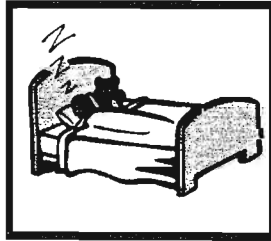
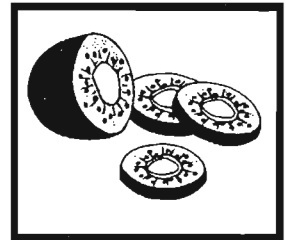
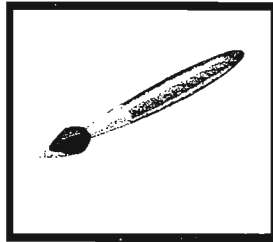
Ça rime !

1. Découpe les images.

2. Groupe les images des mots qui riment ensemble.
3. Colle tes groupes d'images sur la page qui suit.



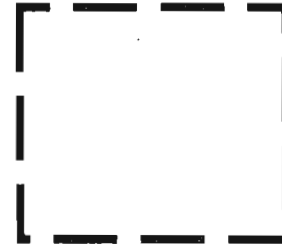
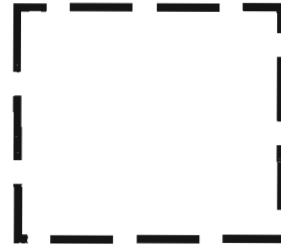
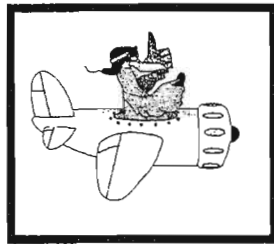
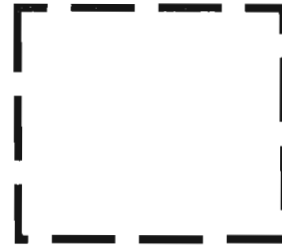
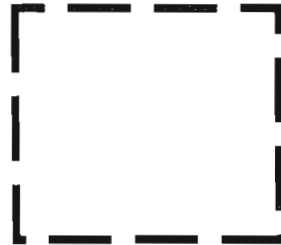
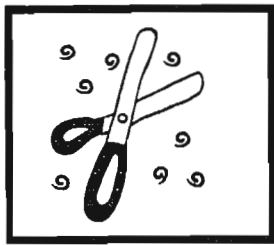
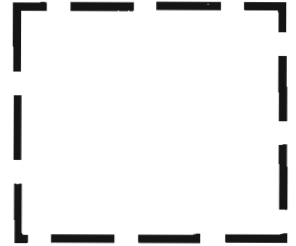
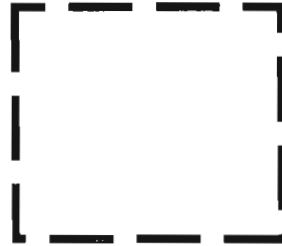
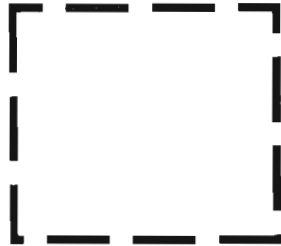
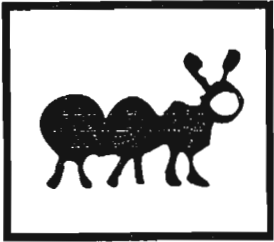
315



Colle ensemble les images qui
se terminent par le même son.



316



Colorie les images où
tu entends le son "OU".



317

